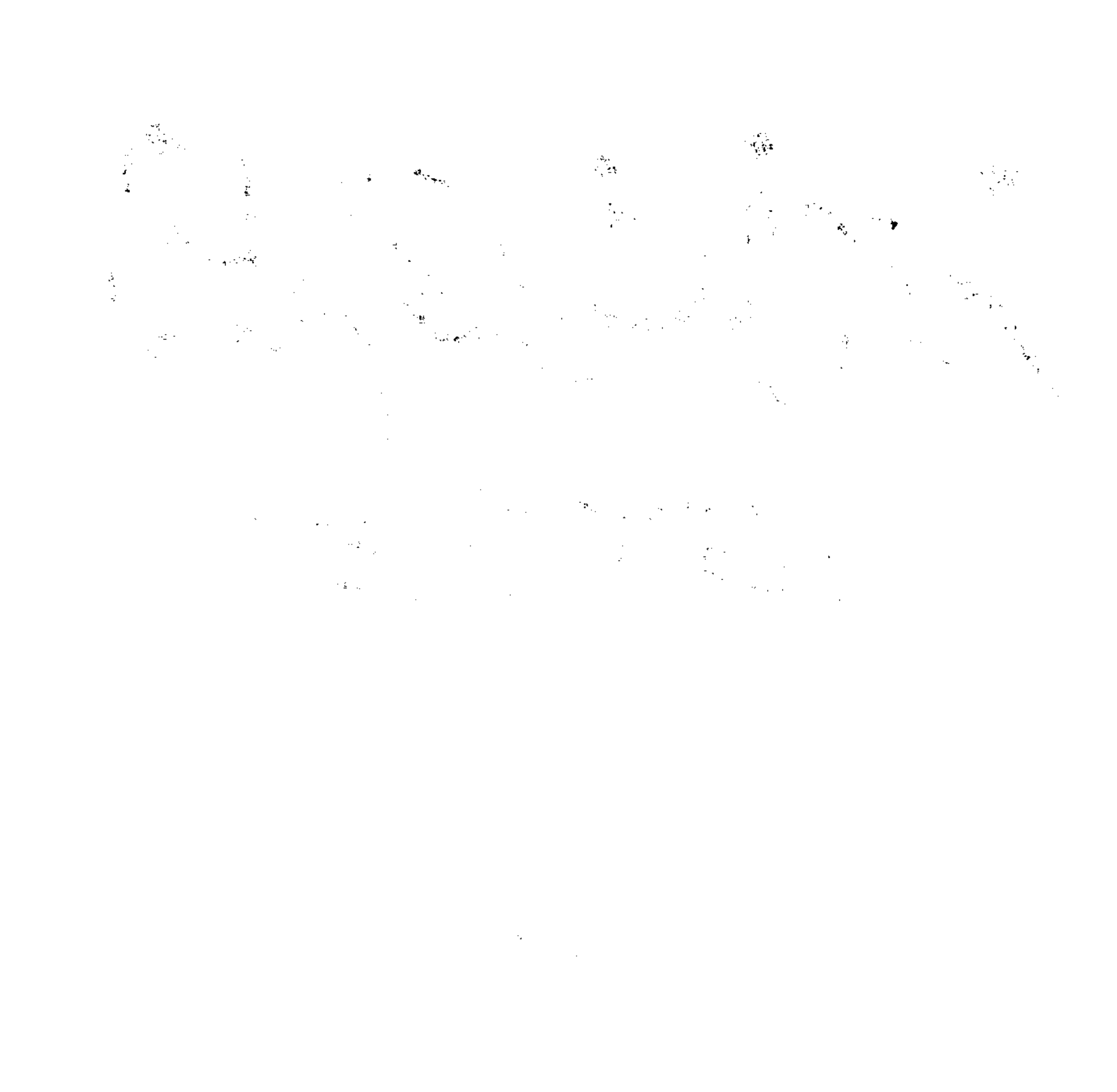
التعليم الحديث فى مصر

النشأة والتطور

دكتور

عبد الفتاح إبراهيم تركى

١٩٩٤



بسم الله الرحمن الرحيم

القسم الأول

منطلقات أولية

يهدف هذا القسم بفصلية إلى تكوين خلفية أو إذا شئنا أرضية فكرية تسمح للقارئ أن يمضى إلى موضوع هذا الكتاب على بينة ونور. فالفصلان اللذان يضمهما هذا القسم من الكتاب يحاولان أن يمدا القارئ بالأهمية العملية والنفع المتحقق من وراء قراءة تاريخ التعليم بصفة عامة من جانب، وبالخصائص التى تنفرد بها الفترة التاريخية التى ينطلق منها البحث فى هذاالكتاب من جانب آخر.

ففى الفصل الأول ينصب الإهتمام على إبراز:

مكانة تاريخ التعليم بين العلوم التربوية، الصعوبات التى تعترض الدراسات التاريخية فى مجال التعليم، أهمية دراسة تاريخ التعليم للمشتغلين بالتربية ولغيرهم.

أما الفصل الثانى: أوضاع التعليم قبل قيام الدولة الحديثة، فيجتهد فى إبراز: إرتباط التعليم المصرى فى نهاية القرن الثامن عشر بالدين، استعراض المؤسسات التعليمية السائدة فى تلك الفترة، الحملة الفرنسية باعتبارها حدثاً وجه إختيارات محمد على التعليمية.

فإذا ما أتم القارئ الفصل الأول، تهيأ ذهنياً لقراءة تاريخ التعليم قراءة ناقدة على أساس من الفهم الصحيح لدور هذا العلم، فإذا ما أنجز فهمه للفصل الذى يليه، أستكمل تهيئته الذهنية كى يدخل إلى موضوع الكتاب مستنداً إلى أرضية تاريخية هى النقطة التى انطلق منها البحث.



الفصل الأول

تاريخ التعليم

أهميته ومنهج دراسته

مكان تاريخ التعليم بين العلوم التربوية.

منذ أن بدأت المجتمعات فى الوعى بأهمية إعداد المعلمين تربوياً مع بداية القرن الحالى، لم يتوقف نمو العلوم التربوية التى يقوم عليها هذا الإعداد. ويشتمل اليوم برنامج إعداد المعلمين - كائنة ما كانت المرحلة التى يعدون لها - على عدد كبير من العلوم التربوية: علم نفس النمو، علم النفس التعليمى، التربية المقارنة، علم الإجتماع التربوى، تاريخ التعليم والفكر التربوى، المناهج وطرق التدريس ....إلخ.

وإذا كانت العلوم التربوية فى مجموعها تهتم بدراسة الحاضر والمستقبل بشكل أساسى، فإن تاريخ التربية والتعليم يتجه إلى دراسة الماضى. وتشكل هذه الحقيقة صعوبة فى فهم الفائدة العلمية الممكنة لدراسة تاريخ التعليم والتربية. بل قد يتساءل البعض: أليس من الأفضل أن نركز جهودنا على فهم حاضر التعليم واستشراف المستقبل الممكن له؟

والهدف الرئيس لهذا الفصل هو، إبراز أهمية دراسة تاريخ التعليم بالنسبة للمعلم ولكل مشتغل بالتربية. ولكن قبل أن ننصرف إلى هذه المهمة، يجدر أن نوضح مفهوم تاريخ التعليم والمكانة التى يحتلها فى مجموعة العلوم التربوية التى تتكامل فيما بينها لتوفر إعداداً مهنياً يمكن المعلم من أداء رسالته على أسس سليمة.

وأول خطوة نحو تحديد مفهوم تاريخ التعليم، تتمثل فى إدراك الفرق

بين ما يصدق عليه مصطلح (تاريخ التعليم) وما يصدق عليه مصطلح (تاريخ التربية أو الفكر التربوى). فالأول يصدق على واقع التعليم كما كان يمارس بالفعل، على حين يعنى (تاريخ الفكر التربوى) بما كان يطرحه المفكرون من أفكار تربوية مجددة لواقع التعليم فى مجتمعاتهم. وعلى أساس من هذا التمييز نستطيع أن نعمق فهمنا بتاريخ التعليم الذى هو موضوع هذا الكتاب.

وعلى أساس من التمييز السابق فإن إهتمامات تاريخ التعليم، بإعتباره أحد العلوم التربوية التى يستند إليها إعداد المعلم، تنصب على الجوانب الملموسة فى نظم التعليم. وتغطى هذه الجوانب، المؤسسات التعليمية التى تنشأ وتتطور لتلبى حاجات تعليمية محددة مثل المدارس والكتاتيب والمكتبات والمعاهد والجامعات ...إلخ. ومن الأسئلة التى يحاول تاريخ التعليم الإجابة عليها فى هذا الصدد: كيف ومتى نشأت هذه المؤسسات؟ الأسباب التى دعت إلى إختفاء بعضها وتلك التى يسرت استمرار بعضها الآخر؟ كيف ترتبط هذه المؤسسات فيما بينها؟ إلى غير ذلك من الأسئلة التى تجلى لنا أدوار هذه المؤسسات والأهداف التى قامت من أجلها.

كما يعنى تاريخ التعليم بدراسة الممارسات التعليمية التى عرفها الماضى. وهنا أيضاً تبرز أسئلة من قبيل: ما العلاقة التى تربط المعلم بالمتعلم فى زمن بعينه؟ كيف كان دور المعلم ودور التلميذ فى العملية التعليمية؟ ما نوع العقاب والثواب الذى كان يتعرض له المتعلمون؟ وغيرها من الأسئلة التى تسمح لنا بالوقوف على ما كان يجرى داخل مؤسسات التعليم من عمل.

كما يدخل فى إهتمامات تاريخ التعليم أيضاً، دراسةمحتوى التعليم حيث ينصرف الجهد إلى تلمس الإجابة على أسئلة مثل: ما نوع المعارف التى كان يقوم عليها التعليم؟ ما كم المقررات الدراسية التى كان يحصلها المتعلمون فى هذا المستوى أو ذاك؟ ما الذى كان يفعله المتعلمون بالمعارف

المتعلمة؟ إلى ما شابه ذلك من الأسئلة.

كما قد يتجه اهتمام تاريخ التعليم إلى تجلية خصائص المتعلمين المستفيدين من التعليم الذى ينظمه المجتمع ومن ثم ينشغل بمعرفة: الطبقات الإجتماعية المستفيدة من التعليم، وضع المرأة بالنسبة للرجل فيما يتعلق بفرص التعليم، نوع المستقبل الذى ينتظر المتخرجين فى النظام التعليمى ....إلخ.

وباختصار ينصب إهتمام تاريخ التعليم على رصد الشواهد الحسية التى ترسم لنا صورة للتعليم فى الماضى تكون قريبة الشبه بتلك الصورة التى نكونها بأنفسنا عن واقع التعليم الذى نعايشه فى حاضرنا. وهكذا يكون من الممكن لمن يعى هاتين الصورتين، أن يدرك ما يجمع بينهما من أوجه شبه وما يباعد بينهما من فروق.

ولكى تكتمل معرفتنا بتاريخ التعليم، يجدر أن نعرف ما هو تاريخ الفكر التربوى أو كما يطلق عليه البعض مصطلح تاريخ التربية. واهتمام هذا العلم ينصب على تتبع الأفكار التربوية التى أبدعتها عقول المفكرين المهتمين بقضية بناء الإنسان ومحاولة ترقية وسائلنا إلى بلوغ ذلك.

وعلى ذلك فإن تاريخ الفكر التربوى، يعنى بدراسة أعمال المفكرين، التى كانت ترسم صوراً للتعليم مخالفة لواقعه الفعلى. ومن الخطأ أن يخلط الدارس بين هذه التصورات المحلقة لأنظمة التعليم المثالية كما يراها المفكرون التربويون، وواقع التعليم الفعلى الذى شهدته العصور التى عاشوا فيها. فنظام التعليم الذى أبدعه عقل افلاطون (٤٢٧-٣٤٧ ق . م)، ليكون أساس جمهوريته الفاضلة - على سبيل المثال - لا ينبغى أن ننظر إليه على أنه حقيقة تجسدت فى مؤسسات وأنشطة تعليمية. وبالمثل أيضاً ما نجده عند

«جان جاك روسو» فى محاولته التى ضمها كتابه «إميل».

ولا يقلل ما سبق من شأن الكتابات التربوية ذات الطابع الطوباوى؛ فبرغم أن معظم هذه الكتابات، قد ظلت بعيدة عن التطبيق، فإننا لا ننكر أثرها فى تطوير أنظمة التعليم. فما دعا إليه «أفلاطون» من أفكار ونظريات وما دعا إليه «روسو» من تجديدات، قد ترك بصمات واضحة ما زالت ملموسة إلى اليوم، فى أنظمة التعليم الحالية. وبدون دراسة الفكر التربوى عبر الزمن، يستحيل أن نفهم وجهة الممارسات التربوية التى سادت فى الحقبات التاريخية المتعاقبة.

والفصل بين تاريخ الفكر التربوى وتاريخ التعليم، هو إجراء يرمى إلى تسهيل عملية البحث. فالعلاقة بين هذين التاريخين وثيقة، فما يكتبه المفكر فى أمور التربية، يأتى بالضرورة رد فعل متمرد على واقع التعليم القائم. ثم يجتهد المفكر فى تجاوز هذا الواقع محاولاً استشراف صورة أفضل له.

وحينما تعرف بعض الأفكار طريقها للتطبيق، يكون ذلك محكاً لثبوت صلاحيتها أو بطلانها. فالأفكار الأصيلة تعمق وترسخ وتستمر، على حين ينحسر غيرها عن ساحة العمل ويختفى مع الأيام. ولذا يرى كثيرون أن الفصل بين تاريخ الفكر التربوى وتاريخ التعليم، فصل تعسفى لا يحترم العلاقة التى تربط بينهما.

وهكذا تكون دراسة تاريخ الفكر التربوى، مدخلاً ضرورياً لفهم هذه العلاقة، وأيضاً تكون دراسة تاريخ التعليم. وسوف نشهد من خلال دراسة تاريخ التعليم فى مصر، كيف أن ممارساتنا التعليمية ووسائلنا فى التقويم وسياساتنافى الإستيعاب وإجراءاتنا فى التمويل، تقوم على أفكار تمتد بجذورها إلى قرون بعيدة. ويستحيل علينا فهم أسباب وجودها وإستمرارها دون الوقوف على

الأصول الفكرية التى مهدت الأخذ بها. فإذا كان شاغلنا هنا هو تاريخ التعليم فى مصر الحديثة، فإن صلتنا بتاريخ الفكر التربوى قائمة فى كل لحظة من عملنا.

ونحسب بعد ما تقدم أن بوسعنا إدراك الفرق الدقيق بين تاريخ الفكر التربوى وتاريخ التعليم. فرق يمكن التعبير عنه بأن الأول يهتم بتتبع ورصد الأفكار التى حاولت دفع عملية بناء الإنسان فى مسارات محددة، دون أن تتمكن من ذلك أو تقدر عليه أما الثانى، تاريخ التعليم، ضالتنا فى هذا الكتاب - فإنه العلم أو الأداة التى تمكننا من استحضار صورة التعليم فى الماضى لنتأملها وندرك ثوابتها التى استمرت تميز حاضرنا، ومتغيراتها التى طواها الزمن.

وعلى أساس من المفهوم السابق، يتخذ تاريخ التعليم مكانه بين العلوم التربوية. فهو يكمل بعدا أساسياً فى تشكيل العقلية الناقدة للمعلم ألا وهو الوعى بالماضى. فهذه العقلية - التى تمثل مطلباً هاماً فى إعداد المعلم - ترتكز إلى أبعاد ثلاثة: وعى بالماضى، إدراك للحاضر، استشراف للمستقبل.

وغيبة البعد الأول فى هذه العقلية، يسلبها أخطر مقوماتها، فبدونه أى بدون وعى بالماضى يكون الإنسان كمن فقد ذاكرته. إنسان لا يعرف من أين أتى ومن ثم يتخبط ويصعب عليه أن يحدد لنفسه وجهة حتى ولو استحوذ على صور وخطط ترسم له المستقبل.

صعوبات دراسة تاريخ التعليم:

وإذا كان العلم يتحدد بموضوعه الذى تدور حوله إهتماماته، فإنه يتحدد أيضاً بالمنهج الذى يتبعه وهو يحاول الإجابة على ما يثيره من أسئلة. ولقد حاولنا فى الصفحات السابقة التعرف على موضوع تاريخ التربية بإعتباره واحداً

من علوم التربية. ومايلى من تحليل يرمى إلى الوقوف على منهج هذا العلم أو أسلوبه فى بلوغ أهدافه وكذلك الصعوبات التى تعترض طريق البحث فى تاريخ التعليم.

وأول الصعوبات التى تصادف الباحثين فى تاريخ التعليم تتمثل فى مسئوليتهم عن إعادة بناء مؤسسات قد اندثرت وممارسات قد اختفت وعلاقات لم تعد قائمة، باختصار إعادة الحياة إلى واقع قد اندثر. وعلى خلاف دراسة تاريخ الفكر حيث يسهل على الدارس هنا أن يجد هذا الفكر مدوناً محفوظاً، يقوم دارس تاريخ التعليم بجهد غير عادى ليجمع الأدلة من هنا وهناك محاولاً الإقتراب من الصورة التى كان عليها التعليم فيما مضى.

ويرتبط بما سبق صعوبة أخرى تتمثل فى قيام الباحث فى تاريخ التعليم باستبعاد عناصر كثيرة من مكونات ماضى التعليم فى الفترة التى يشغل نفسه بها والإبقاء على عناصر بعينها يعتبرها دالة على إثبات وجهة نظره. وهنا يكون التحيز وأيضاً غيبة الموضوعية وخطر تزييف واقع التعليم الذى كان حقيقة فيما مضى وهو اليوم تاريخ يكتب. ويحتاج الباحث فى تاريخ التعليم لتجاوز هذه الصعوبة، صبراً فى جمع الأدلة ونزاهة فى التعامل معها ودربة فى استخلاص مدلولاتها وأهم من هذا كله استبعاد ميوله وتفضيلاته الشخصية.

وثالث الصعوبات التى ينوء بها كاهل الباحث فى تاريخ التعليم هى ما يطلق عليه «الوهم الإسقاطى» أى رؤية الماضى من خلال مفاهيم وتصورات يختص بها الحاضر. والوقوع فى هذا الخطأ أى عدم تجاوز هذه الصعوبة يعنى أننا نلوى الماضى كى ندخله فى قوالب فكرية صيغت من خلال الحاضر المعاش ومن ثم نفقد الرؤية الحقيقية الأصلية للتاريخ. ومثال ذلك أن يفهم البعض حينما نقول، التعليم فى مصر فى بداية القرن الماضى كان مجانياً، أن ما تعنيه المجانية آنذاك مساو لما تعنيه اليوم. إذا فعلنا ذلك نكون قد وقعنا فى هذا

الخطأ ولم نستطيع أن نتجاوز هذا «الوهم الإسقاطى» Retrospective illusion.

ويتمثل رابع الصعوبات فى الأفكار القبلية التى تحجب عن الباحث الرؤية الصحيحة لما يبحث عنه. ومن الأمثلة على ذلك تلك المقولة الشائعة الناتجة عن النظرة التبسيطية لأنظمة التعليم: المؤسسات التعليمية من أكثر المؤسسات مقاومة للتجديد. هذه المقولة وأمثالها تضلل الباحثين إذا ما انطلقوا منها فى سعيهم معتبرين إياها خاصية أصيلة للمؤسسات التعليمية. والباحث الذى ينطلق فى عمله على أساس من هذه المقولة، يلغى بداية إمكانية رصد العوامل والظروف التى تدعم جمود المؤسسات التعليمية وتزيد مقاومتها للتجديد والتغيير. باحث كهذا يجهل الحقيقة البسيطة التى تسمح بالتفسير الصحيح لمقاومة التغير وهى أن المجتمع يحمل المؤسسة التعليمية مسئولية المحافظة على الهوية الوطنية واستمرارية الخصائص القومية والثقافية للمجتمع. وبقدر ما تزيد رغبة المجتمع لتأكيد ذلك يزداد الطابع المحافظ للمؤسسة التعليمية والتى يعتبرها البعض خاصية أصيلة لهذه المؤسسة.

أما خامس الصعوبات - وهى كالصعوبات السابقة - لا تقتصر على مجال التعليم بل تمتد إلى الدراسات التاريخية عامة، فتتعلق بمعايير الحكم بصحة الأدلة والوثائق التى ينجح الباحث فى تجميعها. ويحتاج الباحث إلى إمتلاك مهارات بحثية خاصة للتعامل مع المادة التاريخية التى يخضعها للتحليل لتفصح عن مضامينها. وهناك من المعايير التى يلجأ إليها الباحث للتأكد من سلامة المادة العلمية الكثير مما تزخر به كتب مناهج البحث. ولسنا هنا بصدد استعراض هذه المعايير وإنما نلمح هنا فقط للصعوبة المرتبطة باستخدام هذه المعايير بهدف التأكد من سلامة المادة التاريخية.

ورغم الصعوبات سالفة الذكر، فإن تاريخ التعليم يوفر لنا اليوم نوراً كثيراً عن ماضى التعليم، كما تتزايد دقة منهج البحث التاريخى والأدوات التى يلجأ

إليها الباحثون لتحقيق أهدافهم. وكثيراً ما نسمع عن تصحيح معلومات تاريخية سبق التوصل إليها بل ونصادف أيضاً إعادة كاملة لتاريخ حقبة بعينها من تاريخ النظام التعليمى. ولا يعنى ذلك التقليل من شأن النتائج التى توفرها أبحاث تاريخ التعليم فى لحظة معينة، بل على العكس من ذلك فتلك علامة صحية. علامة صحية تعرفها أيضاً العلوم التجريبية حيث تأتى نظريات لتنسخ تلك التى سبقتها.

أهمية دراسة تاريخ التعليم

يجد البعض من المربين صعوبة فى إدراك الفائدة العلمية التى يمكن تحقيقها بفضل دراستنا تاريخ التعليم. ولا يتعد هذا البعض بنظره عن النتائج المباشرة والملموسة لما يتقنه المعلم من طرق التدريس وما يمتلكه من رصيد معرفى فى تخصصه الأكاديمى. وحجتهم فى تبنى هذا النظر القاصر هى أن حاضرنا له متطلباته التى ينبغى أن نتوفر على إشباعها وذلك بفهم هذا الواقع وتوفير الإمكانات المادية والبشرية للوصول به إلى ما نريد. وعلى هذا يكون المعلم كفءاً إذا ركز جهوده على استيعاب المادة العلمية التى يتخصص فى تدريسها واكتساب الطرق الكفيلة بإجادة هذا التدريس، ومن ثم فلا حاجة له لأن يضيع وقته فى دراسة أمور مضت. والمنطق السابق يتجاهل حقيقة بسيطة وهى أن المعلم إذا ما اقتصر إهتمامه على الحاضر ومتطلباته الآنية، فقد القدرة على أن يكون طاقة مبدعة وتحول أداؤه إلى روتين عقيم. فبدون الوعى بتاريخ المؤسسة التعليمية التى يعمل فيها، يجهل المعلم أصول الممارسات التعليمية التى يسلك على أساسها ومن ثم لا يستطيع أن يعدل منها أو يضيف إليها. وبدون الوعى الصحيح بتاريخ التعليم، يجهل المعلم أصل القيم التربوية التى نحمله مسئولية تشريبها أجيال المتعلمين وبالتالى لا يستطيع أن يعرف بدقة مصدر اشتقاقها ولا النتائج المرتبطة بإعمالها والسلوك على أساس منها.

فبدون الوعى الصحيح بتاريخ التعليم يجهل المعلم حقيقة ما تعبر عنه أهداف التعليم والقدر الذى تحافظ به هذه الأهداف على تراث حملناه من الماضى وأيضاً القدر الذى تجيب فيه على متطلبات الحاضر وتطلعات المستقبل.

فإذا ما وعينا ما سبق، استطعنا أن ندرك الأهمية الأولى لدراسة المعلم تاريخ التعليم أثناء إعداده التربوى. فهذه الدراسة تشكل فيه كما يقول "Durkheim" الثقافة التربوية التى تمكنه من التفكير فى المؤسسة التعليمية التى يعمل بها وتجعله على قدرة من إصدار أحكام سليمة على ما يصادفه من ظواهر. وجهل المعلم بتاريخ المؤسسة التى يعمل فيها وبتاريخ النظام التعليمى الذى يضمها، يفقد المعلم إمكانية أن يكون سيداً لهذه المؤسسة وموجهاً لحركتها. وكيف يتسنى له هذا وهو لا يدرى عن حقيقتها شيئاً؟

وإذا كنا اليوم نطلب من المعلم أن يكون مشاركاً فى رسم أهداف التعليم والسياسات اللازمة لتحقيقها، فإن دراسته لتاريخ التعليم تعتبر ضرورة كى يكون كذلك. وتجدر الإشارة إلى أن سيطرة الأفكار الخاطئة عن النظم التعليمية، تتحقق بفضل غيبة الوعى بتاريخ هذه النظم وبتحولها التدريجى إلى كينونات سابقة على وجودنا لا سلطان لنا عليها.

إن الإنسان المعاصر -والمعلم لا يشذ عن ذلك- يخضع لطغيان المؤسسات فى المجتمع الحديث بتعبير "Ivan- Illich" نتيجة لجهله بحقيقتها ونشأتها وتطورها عبر الزمن. نرث مؤسساتنا- والمدرسة واحدة منها - فنخضع لها ويتعاظم هذا الخضوع بقدر ما يتزايد جهلنا بتاريخها. ويصبح نتيجة لذلك، من العسير أن نتصور إمكانية إستبدالها بل وحتى التغيير فيها ومن ثم نقبل التسليم بمقولة أنها بطبيعتها تقاوم التغيير. ولقد احتاج المفكر السابق إلى شجاعة فكرية لا نظير لها حينما أقدم على عرض بديل ممكن للمدرسة

بإعتبارها إحدى مؤسسات المجتمع، التى تتسم بالثبات والجمود. وحينما خرج كتابه «مجتمع بلا مدارس» إلى الناس، أثار ضجة كبيرة وجلب على كاتبه هجوم المربين على إختلاف مشاربهم. ولم يكن ليتسنى لهذا المفكر بلوغ ذلك الموقف إلا بفضل وعى عميق بتاريخ تلك المؤسسة التعليمية العتيدة وبمختلف العوامل التى أسهمت فى إستمرارها وإحتفاظها بخصائصها المعروفة.

وخلاصة القول أن دراسة تاريخ التعليم للمعلم هى بمثابة إكسابه ذاكرة تعينه على أداء عمله عن وعى وبصيرة والتعامل مع الحاضر بفاعلية وتجاوزه نحو مستقبل أفضل. تلك هى الأهمية الأولى لدراسة تاريخ التعليم وإعتباره مكوناً من مكونات برنامج الإعداد التربوى.

أما الأهمية الثانية لوعى المعلم بتاريخ التعليم، فيمكن التعبير عنها بما يوفره هذا الوعى من إحاطة بمشكلات التعليم فى الماضى والأساليب التى مكنت المربين من حلها والتغلب عليها. فتاريخ التعليم ملئ بالدروس الهامة التى تثرى خبرتنا وأداءنا وتجنبنا أن نكرر الأخطاء أو أن نصرف الجهد فيما لا طائل من ورائه.

وإذا كنا فيما يتعلق ببناء البشر، لا نستطيع أن نجرى التجارب كما هى الحال مع الفئران والقردة، فإن تاريخ التعليم يعوضنا عن ذلك الكثير. فهذا التاريخ هو بمثابة المختبر الذى تمحص فيه الأفكار والنظريات التربوية التى يتم تبنيها فى لحظة أو أخرى ويتم العمل على أساسها، فتكون النتائج المحققة بمثابة البرهان على سلامتها أو فسادها.

وقد يرى البعض فى ذلك أهمية لمن يرسمون سياسات التعليم ويحددون أهدافه أكثر منها أهمية للمعلم، فتجارب الماضى تمدهم بدروس

كثيرة وليس الأمر كذلك بالنسبة للمعلم. ولكن ذلك نظر قاصر، فالمعلم أيضاً يفيد من تجارب الماضى فى تطوير أدائه، فهو على سبيل المثال يتعرف على ممارسات اسلافه من المعلمين مع تلاميذهم. يعرف العائد من وراء اللجوء إلى الإثابة والتشجيع وكذلك نتيجة اللجوء إلى العقاب بأشكاله المختلفة ...إلى غير ذلك.

كما يمد تاريخ التعليم المعلم بخبرات مفيدة فيما يتعلق بأساليب نضال المعلمين من أجل تحسين أوضاعهم الإجتماعية واحتلال المكانة التى تليق بهم إلى غير ذلك من الأمور التى يضيق المقام عن ذكرها جميعاً.

ولا يقتصر الأمر على هذه التطبيقات المباشرة لما يحصله المعلم من معرفة بتاريخ التعليم فى مجتمعه وفى المجتمعات الأخرى. فلكى يستطيع المعلم أن يكون صاحب رؤية تجاه قضايا التعليم ومشكلات المؤسسة التى ينتمى إليها، لا بد له من خلفية عميقة بما كانت عليه أوضاع التعليم فى الماضى وبمضمون الحوار الذى عرفه هذا الماضى حول الأزمات التعليمية وبالحلول التى أثبتت فاعليتها فى احتوائها.

وأهمية ثالثة لدراسة تاريخ التعليم، تتمثل فيما ييسره الوعى بالتاريخ من معرفة بأصول الممارسات التربوية التى تنظم سلوك المعلم. وقد تتحول هذه الممارسات إلى أداء روتينى يغيب عن المعلم وهو يأتيه، الهدف الحقيقى من ورائه. وهكذا تتشيأ الممارسات التربوية أى تصبح أشياء ذات وجود مستقل عنا، فتعيش بيننا دون أن نكلف أنفسنا عناء السؤال عن أسباب وجودها. بل قد نأتى هذه الممارسات فى الوقت الذى تعمل فيه فى الإتجاه المضاد لأهدافها الحقيقية وهذا أسوأ ما نتعرض له من ضياع الجهد نتيجة لفقدان الوعى بأصول ممارساتنا التربوية.

نحن اليوم على سبيل المثال نجرى الإمتحانات المدرسية المعروفة لنا جميعاً دون أن ندرى الأساس الأول الذى مهد لظهورها باعتبارها إحدى الممارسات التربوية الرئيسة. فنحن نجهل اليوم أن الأساس فى هذه الإمتحانات هو أن تكون: أداة تمكننا من الوقوف على الصعوبات التى تعترض طريق المتعلم وتحول بينه واكتساب المعارف والمهارات واكتمال نموه العقلى والنفسى والبدنى.

أين نحن اليوم من هذا الأصل أو البداية العظيمة لهذه الأداة التربوية؟ إننا نجرى الإمتحان المدرسى اليوم كى نقوم بفرز الدارسين والحكم عليهم إما بالإستمرار فى التعليم وإما بالتوقف والطرد من النظام التعليمى كله . لقد أصبح الإمتحان غاية فى ذاته، غاية تستقطب جهودنا معلمين ودارسين، وكأننا جميعاً نعمل من أجلها ونجتهد فى الوفاء بمتطلباتها وما تفرضه علينا من أعباء وعناء ومعاناة.

وهكذا حينما تنعدم الصلة بين ممارساتنا التربوية وأصولها الأولى، نواجه خطراً حقيقياً يكمن - كما رأينا - فى صرف جهودنا عن الأهداف الحقيقية التى ينبغى أن نسعى إليها. ولا يصحح مثل هذا الإنحراف ولا يحمينا من مثل هذا الخطر إلا أن نسترد ذاكرتنا التاريخية لنكون على وعى بالأصول الأولى لكل ما نأتيه من تصرف ولكل ما ينتظم عملنا من ممارسات. وليس أقدر على ذلك من تاريخ التعليم حينما يمدنا بالنور الهادى الذى يمكننا من أن تأتى حركتنا فى إتجاه أهدافنا ومرامينا.

ولعل هذا المثل السابق يستثير فينا الرغبة لنتوقف متأملين عملنا وما يشيع بيننا من ممارسات عديدة. نتأملها ونتوجه إلى تاريخنا التعليمى نستلهمه معرفة ببداياتها الأولى والأسباب التى بررت الأخذ بها والعوامل التى أسهمت فى إستمرارها ووصولها إلينا. قد يكون من المفيد أن نتساءل عن ممارسات من

قبيل:

- إتخاذ تنمية الذاكرة الحافظة غاية عليا لجهودنا التعليمية ومعياراً وحيداً لإثبات النجاح أو الفشل فى التعليم. ما البدايات الأولى لهذه الممارسة وما الأسباب التى مهدت لظهورها وكيف استمرت إلى يومنا هذا تحتفظ بمكانة فريدة فى عملنا التعليمى؟ أسئلة تنتظر الإجابة عليها، ولا يسعف فى ذلك إلا دراسة متأنية لتاريخ التعليم. والغريب ألا تثار الأسئلة حول استمرار تعظيمنا لشأن الذاكرة الحافظة فى وقت تكاثرت فيه المعارف الإنسانية للدرجة التى تجعل حفظها فى عقول البشر أمراً مستحيلاً فضلاً عن كونه عديم الفائدة . وغيبة الأسئلة من هذا القبيل، يرتبط بجهلنا لإصول ممارساتنا التربوية وإهمال مراجعتها وإعمال العقل فيها.

- إحتفاظ نظامنا التعليمى بثنائياته الشهيرة: تعليم مدنى - تعليم دينى، تعليم فنى - تعليم عام، تعليم حكومى - تعليم خاص، تعليم قومى - تعليم أجنبى. كيف بدأت هذه الثنائيات وكيف استمرت إلى يومنا هذا؟ أسئلة لا يحسم الإجابة عليها إلا دراسة لتاريخ التعليم ورغبة من جانبنا أن نحكم سيطرتنا على تطور نظامنا التعليمى فنوجهه وفق ما يخدم طموحاتنا وأهدافنا.

- استخدام الناقوس ليعلن بدء ونهاية الحصةالمدرسية. لماذا الناقوس وليس أية وسيلة أخرى؟ من أين أتى هذا التقليد ولم استمر؟

- إبعاد المدرسة عن حياة المجتمع والإنتاج وإمتلاكها عالماً خاصاً بها يتسم بالتجريد واللفظية وانعدام الممارسة الحقيقة للعمل. كيف حدث هذا؟ ولم استمر؟ لم لم تظل المدرسة جزءاً من الحياة؟

ولِمَ كان إنقطاع الدارسين للدراسة تماماً هذه السنوات الطويلة وحبسهم بين جدران المدارس بعيداً عن مجالات العمل الحقيقى؟

إننا بشئ من التفكير فيما نتمه من عمل وما نأتيه من ممارسات، قد تتملكنا الدهشة حينما نقف على كثير من الأمور التى نأتيها دون أن نكلف أنفسنا مؤونة السؤال عن قيمتها والعائد منها. وما عرضنا له من نماذج لما ينبغى أن يستثير فينا الرغبة بالتوقف عنده، ما هو إلا قدر يسير من هذا التراث التعليمى الذى تناقل إلينا عبر الأجيال ونحمله فى سلبية وعدم مبالاة.

وتاريخ التعليم حينما تحسن صياغته وترشد إهتماماته وتوضع نتائجه أمام المعلمين، يكون بمثابة السلاح الذى يقهرون به الجهل ويتحصنون به ضد الممارسة الروتينية الآلية غير الواعية.

ورابع أهمية يمكن أن تذكر لاتخاذ تاريخ التعليم ركيزة لإعداد معلم الغد، تأتى مما يسمح به تاريخ التعليم من إدراك العلاقة بين الأفكار والنظريات التربوية والواقع الفعلى للعمل التربوى. وقد سبق أن عرفنا الفرق بين تاريخ التعليم وتاريخ الفكر التربوى من حيث موضوع كل منهما باعتبارهما علمين من علوم التربية. وحينما يقف المعلم من خلال دراسته لتاريخ التعليم على ما كان بالفعل من أمور التعليم فى زمن بعينه، ثم يسترجع ما كان سائداً فى هذا الزمن من أفكار ونظريات، يدرك العلاقة بين الأمرين.

فالأفكار والنظريات التربوية التى يحفظها تاريخ الفكر التربوى – وقد ضربنا أمثلة عليها فيما سبق – لا تعرف طريقها إلى التطبيق بشكل كامل وإنما تؤثر بدرجات متفاوتة فى العمل التعليمى والتربوى. ويتوقف الأخذ من هذه الأفكار والنظريات على تقدير المسئولين عن التعليم للفائدة التى يمكن تحقيقها من وراء الأخذ بهذا أو ذاك من هذه النظريات. لقد ظلت أفكار «أفلاطون» بدون تطبيق قرابة ثمانية قرون، قبل أن يتبنى بعضها القديس «أوجستين» ٣٥٤م–٤٣٠م مؤسس الكنيسة الرومانية،ليجعل منها أساساً للمدارس الرومانية آنذاك. لقد وجد أوجستين فى فكرة أفلاطون عن عالم المثل الذى عاش فيه الإنسان قبل أن يأتى إلى الأرض – وهو عالم مطهر لا

توجد فيه إلا المثل العليا - فكرةتتفق وإعتقاده المسيحى بأن الإنسان على الأرض أتى ليكفر عما أرتكبه من خطيئة فى العالم المثالى الذى عاش فيه قبل ذلك. وهكذا أيضاً فيما يتعلق بفكرة أفلاطون عن ثنائية العالم وإنقسامه إلى روح ومادة.

ودراسة تاريخ التعليم هى التى تمكن المعلم من إدراك ما يربط بين النظرية التربوية وواقع التربية العملى من علاقة. وأهم من هذا فإن الوعى بتاريخ التعليم يسمح بإدراك القوانين التى تحكم تطور واقع التعليم فى علاقته بالأفكار والنظريات التربوية السائدة.وأهم هذه القوانين هو أن أية فكرة لا تتحدد قيمتها التطبيقية إلا بالقدر الذى تسمح فيه بتحقيق الأهداف التى يسعى إليها القائمون على أمر التعليم فى المجتمع كما رأينا فى مثال القديس «أوجستين».

ولعلنا ندرك بعد ما تقدم مدى الإهتمام الذى ينبغى علينا أن نوليه دراسة تاريخ التعليم. فدورنا بإعتبارنا مربين لا ينحصر ولا ينبغى أن ينحصر فى مجرد أداء عملنا بشكل روتينى نحتذى فيه حذو من علمونا. وبرنامج الإعداد التربوى الذى يمثل تاريخ التعليم أحد ركائزه، يفقد قيمته إذا لم نخرج منه بعقلية متوثبة تتأمل ما نفعل وتسأل عن أسباب ذلك وتتحرى معرفة أصول ممارساتنا وتنقب فى كل ما علاه غبار الزمن وأصبح أمراً مألوفاً لنا. ولعلنا ندرك مدى ما يسهم به تاريخ التعليم فى اكسابنا هذه العقلية التى هى خاصية المعلم الكفء.

الفصل الثانى

الأوضاع التعليمية والإجتماعية قبل قيام الدولة الحديثة

يحاول هذا الفصل أن يقدم صورة لما كانت عليه أوضاع التعليم فى نهاية القرن الثامن عشر أى قبل قيام الدولة المصرية الحديثة على يد محمد على. فالتعليم الذى ظهر فى ظل الدولة المصرية الجديدة التى عرفت مولدها مع بداية القرن التاسع عشر، لم يبدأ من فراغ، بل قام مستعيناً بما كان متاحاً فى التعليم السابق من رجال وإمكانات وإن اختلف فى شكله ومضمونه عنه. والدارس لا يستطيع أن يتعرف على مدلول الجدة فى التعليم الحديث إلا إذا كان على معرفة بالتعليم القديم.

ولسنا هنا بصدد تقديم دراسة مستفيضة عن التعليم السابق على الدولة الحديثة وإنما نكتفى بإلقاء الضوء على أهم ملامحه بالقدر الذى يسمح بتكوين فكرة واضحة عنه. ويستطيع الدارس بالطبع - إذا ما توفرت لديه الرغبة - أن يعمق معرفته عن التعليم المصرى السابق على نشأة الدولة الحديثة بالرجوع إلى المصادر الخاصة بذلك.

التعليم والدين

وأول ما يلفت النظر حينما نراجع تاريخ التعليم فى نهاية القرن الثامن عشر، هو إنحصاره فى الإهتمامات الدينية وسعيه إلى تشكيل الإنسان ليكون على علاقة طيبة بربه. فالإنسان المصرى فى ذلك القرن كان يتعلم كل ما يمس حياته الإجتماعية عن طريق أسرته والخبرات التى يمر بها والأشخاص الذين يخالطهم، أما التعليم الذى كان يتلقاه فى المؤسسات التعليمية الموجودة

آنذاك لم يكن يفعل أكثر من تزويده ببعض المعارف الدينية التى تمكنه من أداء واجباته نحو ربه.

ويبدو أن الدولة العثمانية والتى كانت مصر إحدى ولاياتها، لم تكن لها طموحات لبناء الإنسان المصرى حتى تنظم له تعليماً يحقق أهدافها من هذا البناء. فمؤسسات التعليم التى عرفتها نهاية القرن الثامن عشر، كانت فى مجموعها تمول بفضل مبادرات الأمراء والأغنياء الذين كانوا يوقفون أجزاء من ثرواتهم للإنفاق على مؤسسات التعليم ذات الطابع الدينى كما المحنا.

ومن المغالاه بل ومن الخطأ أن نطلق على هذا التعليم مصطلح: نظام تعليمى كما نستخدمه اليوم. فمؤسسات التعليم الموجودة آنذاك لم يكن يجمع بينها أهداف مشتركة ولم تكن لها جهة واحدة تشرف عليها وتوجه حركتها وإنما كان من لديه القدرة المادية والرغبة فى إنشاء أياً منها، كان يفعل ذلك دون الرجوع إلى أحد. كان يكفى - على سبيل المثال - أن يتواجد حافظ للقرآن فى قرية وأن يتوفر له مكان يجمع فيه الأطفال ليقوم على تحفيظهم القرآن فيتكون بذلك الكتاب.

لم يكن التعليم الذى يتم فى الكتاب أو فى المدرسة أو الأزهر، مرتبطاً بحياة الناس وما يؤدونه من أعمال، وإنما كان يرتكز أساساً على حفظ القرآن، وتكتفى به الغالبية العظمى، ثم التفسير والحديث وتختص به القلة التى تستمر بعض الشئ فى التعليم. وتروى كتب التاريخ ما حدث بين الوالى التركى «أحمد باشا كور» والذى عين من قبل السلطان العثمانى والياً على مصر عام ١١٦٠ هـ، وبعض شيوخ الأزهر. فحينما زارهم فى الجامع الأزهر أفصح لهم عن خيبة أمله بما هم عليه من تعليم ليس فيه شئ ذو نفع للحياة. وكانت فكرته قبل المجئ إلى مصر أنها بلد الحضارة العظيمة والعلم، ولكنه أصيب بالإحباط لما وجد عليه أهل العلم فى الأزهر من جهل بالعلوم المزدهرة فى

بلاد أوروبا . وحتى يخفف شيوخ الأزهر من غضب الوالى عليهم، أخبروه بأن هناك شيوخاً فى بيوتهم يعرفون العمل بهذه العلوم التى لم تعرف طريقها بعد إلى جامعهم العتيق ثم دلوه عليهم.

وإذا كان الطفل يتردد على الكتاب يتعلم مبادئ القراءة والكتابة، فإن تعلمه إياها لم يكن له من هدف سوى أن يتقن حفظ القرآن. وأيضاً كان الذين يتعلمون فى الأزهر بعض مبادئ الحساب البسيطة، كانوا يفعلون ذلك كى يتقنوا حساب المواريث وتقسيم الأنصبة.

وأخطر من هذا لم يكن التعليم الدينى الذى يتيسر للقلة التى تستمر فى التعليم بالأزهر سنوات طويلة - من ثمانية إلى عشر - إلا حفظاً وترديداً لأقاويل الأقدمين وكتاباتهم. فالهدف الأول والوحيد لهذا التعليم هو أن يجيد المتعلم الكلام بما كان يتحدث به شيوخهم الذين أتقنوا بدورهم ما لقنهم أياه أسلافهم ...وهكذا.

لقد كان النشاط حول أعمدة الأزهر حيث يجلس الشيوخ وطلابهم يتحلقون حولهم، يدور حول شرح متون الكتب القديمة فى التفسير والحديث والفقه ثم شروح على ما سبق من شروح، دون أن يكون لأحد قدرة على إعمال عقله وإمكانية أخذ المبادرة والتجديد مما يدعم فيه التقبل والسلبية والتعصب.

وكان طبيعياً فى ظل تعليم كهذا أن ينتهى المتعلمون الذين يصمدون فى الدراسة حتى يجازوا شيوخاً، إلى احتلال مكان فى مسجد أو زاوية أو عمود فى صحن الأزهر ليواصلوا مسيرة معليمهم فى التدريس للأجيال الناشئة. تلك هى الوظيفة أو العمل الذى كان يؤهل له هذا التعليم ذو الإهتمام الضيق. وفارق كبير بين ما آل إليه الأزهر والبدايات الأولى التى عرفها

عند نشأته حيث كان ساحة تزخر بالنشاط العلمى والدينى معاً.

مؤسسات التعليم

وأشهر المؤسسات التعليمية المعروفة آنذاك بل وأقدمها هو الكتاب الذى يرجع البعض تاريخه إلى ما قبل ظهور الإسلام. لقد كان الكتاب بمثابة المدرسة الإبتدائية التى تؤهل من يترددون عليها ليكونوا حفظة للقرآن الكريم إذا ما استمروا فيه حتى ختم المصحف. وكان الكتاب ينتشر فى القرى ويقوم على التعليم فيه شيخ من حفظة القرآن ويساعده فى ذلك عريف أو أكثر أى تلميذ كبير أنهى حفظ القرآن.

والتعليم فى الكتاب كان يتم على أساس من تواجد الدارسين على اختلاف أعمارهم وتباين مستوياتهم فى الحفظ، فى مكان واحد حول الشيخ. ويقوم كل دارس بما كلفه به شيخه من عمل، فذاك يحفظ وهذا يكتب والآخر يسمّع ما حفظه للشيخ ...إلخ. ويستخدم المتعلمون فى كتاباتهم الواحاً من الخشب مطلية بدهان أبيض، ويجلسون على الأرض متربعين. ومن حق الشيخ أن يلجأ إلى العقاب بالضرب مستخدماً (الدرة) وهو حق كان يقر به الآباء له.

أما الإنفاق على هذه الكتاتيب فقد كان يتوفر مما يخصصه أصحاب الخير من ريع ممتلكاتهم الموقوفة للصرف على مثل هذه الأعمال الخيرة. وكان الفقراء من المتعلمين لا يدفعون شيئاً مقابل تعليمهم على حين كان الأغنياء يغدقون على شيخ الكتاب الهبات والعطايا من نقود وطعام وملابس وغيرها.

وإذا كان كتاب المسلمين يخلو تماماً فى ذلك الوقت من أى تعليم لمبادئ الحساب أو الهندسة، فإن كتاب المسيحيين كان يهتم بجانب المسائل

المتعلقة بالدين المسيحى، بتعليم مبادئ الحساب والهندسة. ويفسر ذلك لجوء كثير من أبناء المسلمين إلى كتاتيب المسيحيين لما كانت توفره من تعليم يسمح ببعض الفوائد العملية. كما يفسر ذلك أيضاً إحتفاظ المسيحيين بالأعمال التى تتطلب استخدام الحساب مثل الصرافة والقبانةوالمساحة ....وغيرها. ولكن لا يغير هذا من بقاء الصبغة العامة للتعليم دينية فى الأساس،، فكتاتيب المسيحيين كانت قليلة قياساً بتلك الخاصة بالمسلمين. وكنت لغة التعليم فيها العربية بجانب اللغة القبطية.

وأما كتاتيب اليهود - وهى لا توجد إلا بالحى الذى يقطنونه - فكانت تهتم بالطبع بتعليم مبادئ الدين اليهودى وإن تميزت بتعدد اللغات فيها حيث كانت العبرية والإيطالية والفرنسية متداولة فيها.

وإذا كانت الكتاتيب بأنواعها الثلاثة تمثل قاعدة التعليم، فإن المدارس والمساجد والخوانق، كانت بمثابة التعليم المتوسط الذى يؤهل للدراسة الأعلى بالأزهر.ولا ينبغى أن نفهم من كلمة «مدرسة» ما نفهمه اليوم، فما يسمى كذلك آنذاك لا يعدو أن يكون مكاناً أكبر بعض الشئ من الكتاب ويدور التعليم فيه أيضاً حول المسائل الدينية بنفس الطريقة التى يشيع استخدامها فى الأزهر. ويرجع إنشاء هذه المؤسسات الوسيطة إلى حاجة الدول التى أعقبت الدولة الفاطمية إلى الترويج للمذهب الدينى الذى ينتمى إليه حكام كل دولة. فمن المعروف تاريخياً أن المذهب الشيعى ظل المذهب الوحيد المسموح به فى الأزهر منذ إنشائه وحتى اضمحلال الدولة الفاطمية، ثم بدأ بعد ذلك يفسح المجال أمام المذاهب الأربعة.

أما الأزهرالشريف فكان يمثل فى نهاية القرن الماضى مستوى التعليم العالى. وكان لكل مذهب شيوخه ومريدوه وطلاب العلم الذين يأتون ليس فقط من كل أنحاء مصر بل وأيضاً من مختلف الولايات الإسلامية الخاضعة

للخلافة العثمانية.

لم يكن للأزهر علاقة بالسلطة الحاكمة ،ولم تكن هذه السلطة تتدخل فى أى من شئونه، اللهم إلا أن والى مصر كان يعين شيخه أما بقية الشيوخ القائمين بالتدريس فيه فلم يكن يصدر بهم أمر من أى جهة.لقد كان الطالب الذى ينهى دراسته، يتخذ مكانه بجانب شيخه ليقوم بالتدريس فإذا ما نجح وأثبت جدارته أصبح من تلقاء نفسه وبمن يجتمع حوله من الدارسين شيخاً.

وبالمثل هنا أيضاً، كان الإنفاق على الشيوخ والطلاب المعوزين يتم من ريع الأوقاف المحبوسة لهذا الغرض من قبل الأمراء والأشخاص الموسرين . والتعليم كما سبق ذكره، لا يخرج عن العلوم الدينية من تفسير وحديث وفقه ويقوم على الشروح والاستظهار واللفظية المفرطة.

وبجانب هذه المؤسسات التى اختص بها المصريون على مختلف مللهم، كانت هناك قلة من مدارس الإرساليات الأجنبية ذات النشاط التبشيرى. وأهم هذه الإرساليات هى مجموعة الفرنسيسكان والتى أنشأت عدداً من الكنائس للترويج للمذهب الكاثوليكى والحقت بها بعض المدارس، كما أنشأت الجالية اليونانية عدداً من المدارس بالقاهرة والإسكندرية لتعليم أبناء اليونانيين فقط.

كما كان للمماليك مدارس خاصة بأبنائهم يتعلمون فيها الفروسية واستخدام السلاح وإتقان فنون الحرب، ولم يكن أحد من المصريين يعرف طريقه إلى هذه المدارس التى لم يكن لها أى دور فى خدمة الشعب المصرى.

وبجانب المؤسسات التعليمية سالفة الذكر، انتشرت المكتبات فى المساجد وفى بعض قصور الأمراء، وكان يسمح للراغبين فى القراءة والإطلاع استخدام هذه المكتبات بدون مقابل.

وخلاصة القول، فإن التعليم فى مصر قبل قيام الدولة الحديثة على يد محمد على، كان عملاً شعبياً خالصاً لا سلطان لدولة عليه. فالكتاب يظهر ويختفى حسبما تقتضى الظروف ذلك، فحينما تتواجد أعداد من الأطفال فى قرية أو نجع، يسعى الآباء إلى توفير تعليمهم مبادئ الدين الذى ينتمون إليه ومن ثم يجتهدون فى توفير المكان وترتيب المعلم. والمدرسة وهى أعظم شأناً من الكتاب من حيث مبانيها وأعداد الدارسين فيها ومستوى التعليم بها، توجد أيضاً بفضل مبادرات فردية تأتى عادة من قبل الأغنياء المحبين للدين وللعلوم المرتبطة به. والزوايا وهى أشبه بالمسجد الصغير، تنتشر هى الأخرى وتوفر ذات التعليم لمن يرتادوها من الصغار والكبار، وهى أرفع شأناً من الكتاب من حيث مستوى التعليم والتدريس فيها. وحلقات المساجد، تتباين أيضاً فى مستوياتها بحسب وضع المسجد وحجمه والقائمين على أمره من رجال الدين، وهى بمثابة المرحلة التجهيزية لولوج رحاب الأزهر . ويأتى الأزهر بمثابة قمة النظام التعليمى، حيث يتردد عليه من ختم القرآن وأتقن القراءة والكتابة وحفظ الحديث، ليتابع الأستاذ الذى يقنعه بدروسه فى العلوم الدينية من فقه وتفسير وحديث وكذلك علوم اللغة العربية وأدابها .

هذا النظام التعليمى بمختلف مكوناته، وفر لمصر حاجتها من المتعلمين الذين لم يكن لما يصيبونه من العلم دور فيما يقومون به من عمل. فالعائد العملى لمثل ذلك التعليم هوالممارسة الصحيحة لشعائر الدين والقيام ببعض العمليات الحسابية البسيطة التى تتطلبها الحياة. ولا يختلف الأمر عن ذلك فيما يتعلق بمن يبلغون فى تعليمهم درجة عالية تمكنهم من تعليم غيرهم، فكان أغلب هؤلاء يمارسون أعمالهم العادية بجانب مهمة التعليم.

أما علاقة الدولة بهذا النظام، فكانت تتمثل فى حق القاضى – وهو الرجل الأول بعد الوالى – فى إلزام المدارس وغيرها من المؤسسات التعليمية

بإحترام وصايا المنشئين. هذا الحق كان يخول للقاضى أن يغير القائمين بالتدريس، كما كان من حقه أن يصحح كل خروج على أوجه الإنفاق المحددة فى وصايا من قاموا بإنشاء دور العلم. ويذكر كتاب «وصف مصر» هذه السلطة التى كان يمارسها القاضى على مدارس القاهرة وقت حدوث الحملة الفرنسية على مصر.

وفيما عدا هذا التدخل المحدود من قبل السلطة الحاكمة، فإن مؤسسات التعليم بمختلف مستوياتها، كانت تتمتع بالحرية الكاملة فى كل ما تفعله إبتداء من تحديد محتوى التعليم إلى تعيين المعلمين وفصلهم. ولم يكن للدولة أى دور فى تمويل النشاط التعليمى داخل مؤسسات التعليم، وربما همش ذلك تماماً سلطة الدولة عليها. ولقد أعتمدت هذه المؤسسات فى عملها على ريع الأوقاف التى خصصها المحسنون المنشئون لها للصرف عليها، كما اعتمدت أيضاً على ما كانت تحصله من التلاميذ من رسوم غاية فى التواضع. بل لقد ظل التعليم بالأزهر يوفر بالمجان لطلاب العلم الذين تمتعوا فوق ذلك برعاية كاملة شملت توفير المأكل والمأوى لهم سواء كانوا مصريين أم من جنسيات أخرى.

تلك كانت الأوضاع التعليمية السائدة فى مصر لحظة قيام الدولة المصرية الحديثة. أوضاع سوف تدفع مؤسسى هذه الدولة إلى صرف النظر عن التعليم القائم والتوجه إلى أوروبا لاستلهام نظام للتعليم يجيب على حاجات الدولة الجديدة.

المصريون والآخر

هكذا كانت تعيش مصر فى نهاية القرن الثامن عشر فى ظروف مماثلة لتلك التى كانت تسود أوروبا فى القرون الوسطى. وفى نفس الوقت كانت

الدول الأوربية قد دخلت عصرالنهضة وامتلكت زمام العلوم وتهيأت لها أسباب القوة والهيمنة الخارجية. بينما كان يعيش الشعب المصرى مغلوباً على أمره يستبد به الجهل وطغيان ولاته من المماليك والأتراك كانت الشعوب الأوربية قد بدأت تتخلص من سلطان الكنيسة وبدأت تنعم بقدر كبير من الحرية والرخاء والعدالة الإجتماعية. وفى الوقت الذى بدأت فيه الدول الأوربية تتطلع إلى بسط نفوذها خارج حدودها القومية كانت الخلافة العثمانية تحتضر.

فى هذه الظروف المواتية لتقبل الخضوع والتبعية لإرادة الأقوى، قابل الشعب المصرى الغزو الفرنسى بقيادة بونابرت، أعزلاً من السلاح وخلوا من إرادة للوقوف فى وجه الغزاة. بل لقد فوجئ الشعب المصرى بوجود الجنود الفرنجة فى قلب عاصمته، ينتهكون حرماتها ويستهزئون بمقدساتها.

ورغم ما فى حملة بونابرت من قسوة وبربرية وامتهان لحقوق الشعوب فى السيطرة على مقدراتها، فقد كان لها فضل إيقاظ وعى المصريين على الواقع المتردى الذى يعيشون فيه والظلم الكبير الذى يتعرضون له. لقد كانت حملة بونابرت بمثابة الصاعقة التى نزلت على المصريين فجعلتهم يدركون حقيقة ماهم عليه من تخلف وما عليه الغزاة من تقدم جعلهم أعظم قوة وأفضل عدة ومن ثم أقدر على الهيمنة والسيطرة.

لقد كان فريق العلماء الذين رافقوا حملة بونابرت، يقوم بدراسة كل شئ فى مصر، الأرض، الزرع، الماء، الآثار، الطقس، ...إلخ. ونعرف أن فك طلاسم اللغة الهيروغليفية قد تم على يد واحد من هؤلاء. ويحوى الكتاب الذى كان ثمرة لجهود هذا الفريق من العلماء الفرنسيين «وصف مصر»، تشخيصاً علمياً دقيقاً لأوضاع مصر فى كافة المجالات فى شكل تقرير مكتوب لأول مرة فى تاريخها.

ولقد تركت الحملة الفرنسية بصمات واضحة على الشعب المصرى، رغم قصر مدة الإحتلال - ثلاث سنوات - وهو أمر جعل فرنسا قبلة أتجه إليها محمد على كى يحقق مشروعه السياسى.

ولسنا هنا بحاجة إلى التأكيد بأن هذه الجوانب الإيجابية للحملة لم تكن ببال أصحابها، فهم مستعمرون يسعون كأى مستعمر إلى تحقيق مصالحهم على حساب مصالح الشعوب التى يخضعونها. ومن السذاجة أن يقول أحد بأن الحملة الفرنسية أستهدفت خير مصر. كل ما هناك أن الظروف التى تهيأت نتيجة لهذه الحملة كانت مواتية لإيقاظ وعيناً بما نحن عليه من تخلف وبما عليه الآخر من تقدم.

ولقد كان من الطبيعى أن يتوجه حاكم مصر ومشيد دولتها الحديثة إلى فرنسا يطلب منها العون لوضع مشروعه لتحديث مصر، موضع التنفيذ. ففرنسا دولة متقدمة وقد ثبت للمصريين ذلك بعد أن رأوا بعينهم عجائب الإختراعات التى أحضرتها الحملة إلى مصر متمثلة فى السلاح الفعال والأجهزة العلمية المختلفة وآلات الطبع والنقل والنظافة ...إلى غير ذلك بالإضافة إلى العلماء فى مختلف التخصصات.

وكما سيرد فيما يلى، لم يكتف محمد على بإيفاد المصريين فى بعثات إلى فرنسا كى يتعلموا علوم الغرب ويحذقوها ليعودوا بعد ذلك مؤهلين لتحمل مسئوليات تحقيق مشروع محمد على، وإنما استقدم إلى مصر عدداً كبيراً من الفرنسيين، أطباء، مهندسين، ضباط ...إلخ. وقد نجح هؤلاء فى مهامهم نتيجة لما توفر لديهم من معرفة بالبلاد وأوضاعها الإقتصادية والإجتماعية والصحية نتيجة لجهود علماء حملة بونابرت.

وكان من الطبيعى أيضاً أن يكون النموذج الفرنسى فى التعليم، هو

النموذج المسيطر على نظام التعليم الحديث الذى أنشأه الوالى. وسوف نلمس مظاهر ذلك حينما نتعرض بالدراسة لمختلف أوجه العمل التعليمى الذى عرفته مصر مع بداية القرن التاسع عشر.

وخلاصة القول فإن نظام التعليم الحديث المصرى إتخذ بداياته الأولى فى مجتمع كان ما يزال يعيش فى ظلمات القرون الوسطى ولم يكن يعرف من التعليم سوى هذا التعليم الدينى الذى أوجزنا وصفه والذى لم يكن يشكل نظاماً تعليمياً بالمعنى الحديث ولم يكن يخدم المجتمع بشكل مباشر. وسوف يجد الوالى نفسه مضطراً إلى ترك التعليم القديم على حاله حيث لا نفع من ورائه، ليشرع فى بناء نظامه التعليمى الجديد من الصفر وإن استعان بطلاب ممن كانوا يدرسون هنا أو هناك فى مؤسسات التعليم القديم.

والمتتبع لأوضاع مصر قبل قيام الدولة الحديثة، يروعه حالة الشعب المصرى آنذاك. لقد انقطعت الصلة بينه وبين ماضيه العريق حتى ليجهل كل معرفة بما يحيط به من آثار تشهد بعظمة أجداده. كان الشعب المصرى يعيش غريباً على أرضه، تحاك من حوله المؤامرات، للتحكم فى مصيره، وتتصارع القوى الغريبة عنه والمالكة لزمام الأمور، محاولاً كل منها أن ينفرد بإذلاله ونهب ثرواته.

ولم يكن عجيباً، فى ظل الظروف القاسية لشعبنا آنذاك، أن يكون من بين مبررات حملة نابليون على مصر، وضع حد لفساد إدارة البلاد المصرية وإنقاذ أهلها من ظلم واستبداد المماليك والبكوات الذين خرجوا على الباب العالى وجعلوا من مصر فريسة يتقاسمونها فيما بينهم. لقد كان الفرنسيون يؤكدون فى كل لحظة للمصرين، أن من مصلحتهم أن يتعاونوا معهم ضد العدو المشترك من الحكام الفاسدين. بل إن الفرنسيين لم يخفوا أهدافهم

الأخرى من وراء حملتهم على مصر حيث تقرأ فى «وصف مصر» أن من أسباب إقدامهم على غزو مصر: تأمين خطوط تجارتهم مع بقية بلدان العالم، وقد تعرضت للخطر نتيجة لعدم الإستقرار ولفساد إدارة البلاد المصرية.

وكائنة ما كانت المصالح الحقيقية من وراء قيام الفرنسيين بحملتهم على مصر، فإن المصريين قد صدموا صدمة عنيفة نتيجة لوعيهم بحقيقة هذا الآخر التى تتباين كلية وحقيقة ما هم عليه من ضياع وفقر ومذلة. فها هو الآخر المغاير لهم لغة وديناً ورقياً، يعصف بحكامهم الظالمين ويتعقبهم فى طول البلادوعرضها، فاتحاً بذلك أمامهم عهداً جديداً يمكن أن يكون أفضل مما هم عليه من هوان.

ورغم قصر بقاء الفرنسيين فى مصر - ثلاث سنوات تقريباً - فإن الأثر الذى تركته حملتهم فى نفوس شعبنا بل وفى نفوس من كانوا يتربصون به من الأتراك والمماليك، كان عميقاً. فلقد فرضت فرنسا نفسها نموذجاً يحتذى، حينما بدأ محمد على يستقل بحكم مصر ويعد العدة لبسط نفوذه على ما جاورها من ولايات. وكما سنعرف، امتدت جسور تعاون متينة بين فرنسا ومحمد على، يسرت تنفيذ مشروع هذا الوالى لإنهاض مصر وإنشاء جيش قوى. كما أن الفرنسيين رحبوا بمد يد العون إلى والى مصر الجديد كى يوطدوا أقدامهم فى هذه البلاد التى طالما حاولوا أن تكون لهم. ويتضح هذا التوجه حينما نشهد تدفق الفرنسيين على مصر مع بداية حكم محمد على ليشكلوا طليعة العمل فى مختلف المجالات.

ولم يلبث المصريون إلا قليلاً، حتى بدأوا يدركون حقيقة الأوضاع المتردية التى كانوا عليها فى نهاية القرن الثامن عشر،وليبدأوا مع قيام الدولة الحديثة وصل حاضرهم بماضيهم. فما هى إلا سنوات قليلة غاب خلالها

نفر من طلائع النهضة المصرية بحثاً عن العلم فى أوروبا، حتى بدأت الحياة تدب من جديد فى أعراق المصريين ليبدأوا مرحلة جديدة من تاريخهم، مأخوذين بالنموذج الفرنسى الذى تجسد على أرض مصر فى أعمال كثيرة.

هكذا يتخذ البحث بدايته من هذه اللحظة التاريخية الحاسمة التى عاشها شعبنا عند مفترق القرنين الثامن عشر والتاسع عشر لحظة بلغت فيها أحوال مصر أسوأ درجات الجمود والتخلف والضياع، بينما كان الآخرون يدخلون عصر العلم والصناعة. شعب فقد إرادته ووعيه بهويته تحت وطأة حكام أجانب وفدوا من شتى بقاع الأرض، يتصارعون فيما بينهم من أجل السلطة، بينما يكتفى شعبنا بالتفرج عليهم. اقتصاد متواضع يعتمد على الزراعة البدائية التى يقوم عليها الفلاح المصرى الدؤوب الذى لا يكاد يسد رمقة بينما يذهب عائد عرقه لحكامه من المماليك والشراكسة والأتراك وغيرهم. وتعليم كل ما يقدر عليه هو ربط المصريين باللغة العربية والمحافظة على الممارسات الدينية الشكلية بينما غابت الأصول الصحيحة للدين الإسلامى الحنيف.

كان الأزهر - كما تتحدث كتب التاريخ - معقل الإسلام حيث ظل نفر من الشيوخ المقلدين يتمسكون بما ورثوه عن أسلافهم من كتب، يجتهدون فى نقلها إلى الأجيال دون أن يعملوا فيها عقلاً أو يكلفوا أنفسهم مؤونه السؤال عن علاقتها وأهميتها لحياتهم. كان المصريون يعيشون على ثقافة الأزهر التى جعلت من تاريخهم، تاريخاً يبدأ مع الفتح الإسلامى لمصر ليصل بهم إلى ما هم عليه . أما ما قبل ذلك من تاريخ فقد طواه الزمن والنسيان وغدت تماثيل أجدادهم سخوطاً يتبرك بها البعض، وغدت الأهرام مصدات رياح بناها الجان، وهكذا انقطعت صلتهم بأجدادهم الفراعين.

وها هى حملة بونابرت تبدأ فى رفع الستار عن ماضى الشعب المصرى صاحب الحضارات العريقة لترفد حاضره بماض أضاء الدنيا بعظمته وأمجاده. لحظة حاسمة كما نرى يتخذها هذا البحث نقطة انطلاقه، كما انطلق فيها بناء الدولة المصرية الحديثة على يد محمد على. لحظة حاسمة تزاوج فيها وعى المصريين بماض يتخذ بدايته فى الفتح الإسلامى، ووعى بماض يذهب أبعد من ذلك بكثير. وعى منقسم، لكنه كان خميرة الحركة التى دبت فى أوصال شعبنا ليبدأ حلقة جديدة فى سلسلة تاريخه التليد.

مراجع القسم الأول

١) أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى عصر محمد على**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ١٩٣٨م.

٢) أنور عبد الملك: **نهضة مصر**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٨٣.

٣) صلاح أحمد هريدى: **التعليم فى مصر فى القرن الثامن عشر**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ١٩٩٠.

٤) علماء الحملة الفرنسية : **وصف مصر**، ترجمة زهير الشايب(١)، آمون للطباعة والتجليد، القاهرة ١٩٩٢م.

٥) لجنة التاريخ والآثار : **تاريخ المدارس فى مصر الإسلامية**، أعدها د/ عبد العظيم رمضان أبحاث ندوة (المدارس فى مصر الإسلامية) من ٢٢-٢٥ ابريل ١٩٩١، تاريخ المصريين العدد ٥١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٩٢.

1) Durkheim Emile; ***L'Evolution Pédagogique En France***, 2 ème éd. Paris, P.U.F. 1969.

2) Debesse Maurice et Mialaret (G); ***Traité Des Sciences Pédagogiques,*** (2) histoire de la Pédagogie, Paris, P.U.F. 1971.

3) Gal Roger; ***Histoire De L'Education***. col.Que Sais-Je, Paris, P.U.F., 1972.

4) Illich Ivan, ***Une Société Sans Ecole***, Paris, Seuil 1971, traduit de l'anglais par Gerard Durand

القسم الثانى

التعليم الحديث فى مصر

النشأة

ويحاول هذا القسم بفصوله الثلاثة.، تتبع نشأة التعليم الحديث فى مصر على يد محمد على. وتتكامل فصول هذا القسم لترسم لنا صورة دقيقة عن واقع التعليم الحديث فى صدر القرن الماضى، لتكون بمثابة الأرضية التى تنطلق منها تلمساً لما عرفه هذا التعليم من تطور. فمما لا شك فيه أن نظام تعليمنا فى مصر فى الفترات التاريخية المتعاقبة، يعكس خصائص هذا التعليم عند نشأته. وبالمثل تختفى من نظام التعليم اللاحق على النشأة الأولى، خصائص أخرى.

وأول فصول هذا القسم وهو الفصل الثالث فى ترتيب الكتاب «مقومات نظام التعليم الحديث»، يرمى إلى توضيح مكونات نظام التعليم الحديث. أو بتعبير آخر إلقاء الضوء على المراحل المختلفة التى يتكون منها النظام الجديد وما يربط بينها من علاقات. وتأتى فى مقدمة هذه المكونات المدارس الخصوصية وهى أول ما أنشأ محمد على فى نظام تعليمه الحديث، ويلى ذلك - والمعالجة هنا تحترم الترتيب التاريخى - المدارس التجهيزية ثم ينتهى الفصل بعرض لمكاتب المبتديان وهى آخر ما تم بناؤه فى النظام الجديد.

أما الفصل الذى يليه وهو الرابع: «السياسة التعليمية فى بداية القرن التاسع عشر، فيهتم بتحديد الملامح الرئيسة للسياسة التعليمية التى انتظمت

نشأة المدارس الحديثة. وقد أبرز التحليل فى هذا الفصل، العلاقة بين التعليم التقليدى القائم والتعليم المستحدث، كيفية تدبير المعلمين للمدارس الجديدة، إحتكار الدولة التعليم، اللجوء إلى الترغيب والترهيب لإستثارة الإقبال على المدارس الجديدة، إعالة الدولة التلاميذ وتحملها مسئولية إعاشتهم داخل المدارس.

ويركز الفصل الخامس «الممارسات التربوية» على إبراز أهم الممارسات التعليمية والتربوية التى ميزت المدارس الحديثة عند النشأة. وتلمسا لهذا الهدف دار التحليل حول حياة التلاميذ داخل المؤسسات التعليمية، الإمتحانات والعطلات، القائمين بالعمل فى المدارس، خطة الدراسة، التجريب التربوى، التلقين وإعلاء الذاكرة، التعليم والمجتمع.

الفصل الثالث

مقومات نظام التعليم الحديث

رأينا فيما سبق كيف كان المجتمع المصرى فى نهاية القرن الثامن عشر، مجتمعا يعيش فى ظلام القرون الوسطى وتستبد بمقدراته طبقة من المماليك والأتراك وبعض الأجانب ممن يعملون فى خدمتهم. ورأينا كيف كان التعليم لا يتجاوز بضعة مؤسسات قامت واستمرت بفضل مبادرات الأشخاص وكرم الأثرياء وهبات الأمراء.

وتدخل مصر مع بداية القرن التاسع عشر مرحلة جديدة تتسم بالتغيرات المفاجئة السريعة. فبعد اعتلاء الوالى التركى محمد على عرش مصر واستتباب الأمر له، بدأ يفكر فى بناء قوة عسكرية تسند مشروعه الخاص باستقلال مصر عن الخلافة العثمانية وتحويلها إلى امبراطورية تفرض هيمنتها على ما جاورها من ولايات.

وكان أول عمل لحاكم مصر الجديد هو الشروع فى بناء جيش قوى يستطيع به مواجهة خصومه وبسط سلطانه خارج مصر. أتجه فى البداية إلى إيطاليايستقدم منها الخبراء العسكريين ليقوموا على تدريب جيشه ثم إيفاد رجاله من المماليك والأتراك والشراكسة إلى إيطاليا ليدرسوا العلوم العسكرية.

وفى ذات الوقت اتجه إلى فرنسا لنفس الغرض، فحضر إلى مصر لفيف من الفرنسيين الذين تشربوا قيم العصر النابليونى التى تجعل منهم رجالاً يؤمنون بالقوة العسكرية وبالولاء المطلق للأمبراطور.

المدارس الخصوصية

وتبدأ نواة نظام التعليم الحديث فى التكوين، حينما أنشأ الوالى أول مدرسة خصوصية (عالية) لإعداد قيادات الجيش. وتلى ذلك إنشاء عدد من هذه المدارس للوفاء بالحاجات الطبية والهندسية والبيطرية للجيش أيضاً وإن لم يمنع ذلك من تقديمها خدمات للمدنيين.

١- المدارس الحربية

وتعتبر مدرسة أسوان العسكرية أقدم المدارس الحربية وربما أولها إنشاء، حيث تتحدث عنها الكتب دون تحديد تاريخ لبدءعملها وإن كان من المرجح أنها مارست نشاطها بعد عام ١٨١٥م. وقد عين الوالى القائد الفرنسى "Sève" مديراً لها وقد تسمى هذا القائد بعد ذلك باسم «سليمان الفرنساوى» . وقد سارت الدراسة فى هذه المدرسة على النمط الغربى وكان يعاون على التدريس فيها مدرسون إيطاليون ويرجع الدارسون وجود المدرسة بأسوان إلى حرص الوالى على تجنب معارضة الألبان للنظم العسكرية الغربية، فأراد أن تعمل بعيداً عنهم ليضمن تحديث الجيش. ويذكر أن طلابها كانوا من السودانيين فى البداية. وقد انتقلت المدرسة بعد نشأتها فى أسوان إلى أسنا ثم إلى أخميم فالنخيلة بالقرب من أسيوط فالخانقاه بجوار القاهرة حتى ألغائها قبل إنشاء ديوان المدارس عام ١٨٣٦م.

ومن هذه المدارس، مدرسة «أركان الحرب» ١٨٢٥م، والتى أدارها فرنسى أيضاً هو "Planat" وكانت الدراسة بها تمتد على ثلاث سنوات ومحتوى التعليم يقوم على تعليم الحساب والهندسة والفنون الحربية والتحصينات العسكرية. وكان خريجو هذه المدرسة يعينون فى الوحدات العسكريةالمختلفة وكذلك فى بعض الجهات المدنية. وقد ألغيت المدرسة أيضاً

قبل إنشاء ديوان المدارس.

ومن المدارس العسكرية، مدرسة البيادة والتي بدأت عملها بالخانقاه ١٨٣٢ ثم انتقلت بعد ذلك إلى دمياط ثم عادت إلى أبي زعبل ثم إلى الجيزة ثم ألغيت في عهد عباس. وكانت هذه المدرسة تخرج ضباط المشاة للجيش المصرى، حيث كانوا يستمرون فيها ثلاث سنوات يدرسون خلالها العلوم العسكرية بالإضافة إلى التاريخ والجغرافيا والنحو والصرف واللغة الفرنسية.

وتعتبر مدرسة السوارى أى الفرسان من أهم المدارس العسكرية، فلقد فاقت شهرتها غيرها من حيث تنظيمها وإدارتها ومستوى خريجيها. وقد تأسست عام ١٨٣١م على غرار مدرسة السوارى الفرنسية «سومور» وعين لها الوالى مديراً فرنسياً هو الكولونيل "Varin" وقد مارست نشاطها فى الجيزة واستمرت بها حتى إلغائها فى عهد عباس الأول. ومثل مدرسة السوارى مثل المدارس الأخرى، حيث بدأت بطلاب من المماليك والترك ثم ما لبث المصريون أن عرفوا طريقهم إليها تدريجياً إلى أن صاروا يكونون الغالبية من مجموع الطلاب البالغ ثلاثمائة.

وفى عام ١٨٣١م أيضاً نشأت مدرسة الطوبجية أى المدفعية وقد قام على إدارتها عند نشأتها الكولونيل "Seguera" الأسبانى الجنسية. ولقد بدأت الدراسة بثلاثمائة طالب تقلصوا عند إقتراب نهايتها إلى مائة وخمسين معظمهم من المصريين بعد أن كانت الغالبية للترك واليونانيين فى البداية. ولقد تأسست هذه المدرسة فى طره على الجانب الأيمن من النيل وظلت بها حتى إلغائها على يد الخديوى عباس الأول.ويتضمن برنامج الدراسة إلى جانب العلوم العسكرية الجبروالحساب والهندسة ودراسة لغة أوربية بالإضافة إلى اللغة التركية التى كانت قاسماً مشتركاً فى كل المدارس الخصوصية.

وفى الإسكندرية أنشئت المدرسة البحرية والتى كانت تضم ١٢٠٠ تلميذ تتراوح أعمارهم بين العاشرة والعشرين وكان مقرها الترسانة البحرية والدراسة فى هذه المدرسة تعنى بفن بناء السفن وبالعلوم المتصلة بذلك بالإضافة إلى العلوم العسكرية كالتحصينات والمدفعية ...إلخ. ويذكر أن المدرسة كانت تدار برئاسة الفرنسى مسيو «سيريزى» وأن الطلاب المصريين من خرجيها قاموا ببناء الأسطول المصرى وحدهم عام ١٨٣٣م. واختفت المدرسة ولم تعدالوثائق تذكر عنها شيئاً قبل نهاية حكم محمد على.

وتعد مدرسة الأسطول واحدة من المدارس العسكرية المنوط بها إعداد ضباط للعمل فى قيادة السفن والمناورة بها أثناء الحروب. وكان الطلاب يتعلمون على ظهر السفن ويتلقون الدراسة النظرية والعملية فى نفس الوقت.

واختصت مدرسة الموسيقى العسكرية بإعداد الموسيقيين اللازمين للوحدات العسكرية كى تكتمل صورة الجيش المصرى التى أرادها محمد على مماثلة لصورة الجيوش الغربية وظلت تعمل منذ إنشائها فى «جهاد أباد» بالقرب من القاهرة حتى انتقلت إلى الخانقاه وبقيت بها حتى الغيت عام ١٨٤١م.

٢- المدارس الطبية

وتعتبر مدرسة الطب البشرى بأبى زعبل أول مدرسة خصوصية فى مجال الطب البشرى. ففى عام ١٨٢٧م وبمبادرة من الطبيب الفرنسى «كلوت بك» تم إنشاء هذه المدرسة بأبى زعبل حيث يوجد بها مستشفى كبير يخدم الجيش المنتشر فى هذه المنطقة. وقد قامت المستشفى على مجموعة من الطلاب - حوالى مائة - تم جمعهم من طلبة الأزهر والجوامع وكان يكتفى بمعرفتهم القراءة والكتابة وأحياناً بعض مبادئ الحساب. وقد

شكل ذلك صعوبة كبيرة أمام تقدم الدراسة مما جعل كلوت بك يفكر فى إنشاء مدرسة خاصة تعد الطلاب لمدرسة الطب.

وبالفعل تم إنشاء مدرسة سميت المارستان الحقت بمدرسة الطب البيطرى لإعداد الطلاب لمدرسة الطب، ولكن الغيت هذه المدرسة عام ١٨٣٧ واكتفى بأن تستمد مدرسة الطب طلابها من المدرستين التجهيزيتين بالقاهرة والإسكندرية.

وكان الهدف من إنشاء مدرسة الطب البشرى هو إمداد الجيش بحاجته من الأطباء ولكن تطور الأمر بعد ذلك بأن تقوم مدرسة الطب بتوفير الأطباء للأغراض المدنية. وقد أعتمدت المدرسة على الأساتذة الأجانب فرنسيين وإيطاليين ولم يقم بالتدريس فيها مصريون حتى نهاية حكم محمد على.

وكانت الصعوبات التى واجهت هذه المدرسة فى البداية تتمثل فى:

- معارضة الناس لتشريح الجثث بإعتبار أن ذلك مخالف لأحكام الدين. وقد تم التغلب على هذه الصعوبة بإقناع رجال الدين بفائدة علم التشريح، وقد نجح «كلوت بك» فى ذلك إلى حد أن الشيخ العروسى - أحد مشايخ الأزهر - كان يطالب بتدريس العلوم الطبية والكيمياء والرياضة بالأزهر.

- أما الصعوبة الثانية فتمثلت فى لغة التدريس حيث كان الطلاب لا يعرفون لغات أجنبية. وفى مواجهة هذه الصعوبة تمت الاستعانة بمترجمين أكفاء. وكان التدريس يتم على أساس أن يقوم الأساتذة أولا بشرح الدرس بلغتهم الأجنبية، ثم يقوم المترجمون بإعادة الدرس بنفس اللغة أمام الأساتذة كى يتأكدوا من فهم المترجمين للدرس. بعد ذلك يقوم المترجمون بالترجمة إلى العربية ثم إملاء الدرس على الطلاب.

وتيسيراً على الطلاب وضماناً لمزيد من الفهم، كان الطلاب يقسمون

إلى مجموعات من عشرة طلاب يرأس كل مجموعة أمهر طلابها. ويقوم رئيس المجموعة بإعادة الدرس على زملائه ومعرفة أسئلتهم ليقوم بنقلها إلى الأساتذة.

وقد استقرت المدرسة بأبى زعبل حتى عام ١٨٣٧م وفيه تبادلت موقعها مع المدرسة التجهيزية، فانتقلت الأخيرة إلى أبى زعبل تاركة مكانها بالقصر العينى بالقاهرة لمدرسة الطب البشرى التى أحتلته فى هذا التاريخ. واستمرت المدرسة تخرج الأطباء للجيش وأيضاً للعمل فى الجهات المدنية بعد أن استكمل الجيش حاجته من الأطباء.

أما مدرسة الصيدلة فأنشئت عام ١٨٣٠م بالقلعة تطويراً لما كانت تمتلكه الحكومة آنذاك (حكمة خانة) وهى الدار التى كانت تصنع الأدوية للجيش. وفى ذات العام وبتوصية من كلوت بك انتقلت مدرسة الصيدلة لأبى زعبل لتأخذ مكانها بجوار مدرسة الطب البشرى ويقوم على شئونها الطبيب الفرنسى "Pariset". وفى العامين الأولين خرجت المدرسة أربعة عشر صيدلياً وكان عدد الطلاب لا يزيد عن خمسين طالباً وهكذا نجح كلوت بك فى تجميع المدارس الطبية لتكون الصلة بينها وطيدة لخدمة الطب.

وتعتبر مدرسة الولادة أول مدرسة للإناث بمصر تنشأ بغرض توفير القابلات المتعلمات. وقد صدر الأمر بإنشائها لتكون جزءاً من مدرسة الطب البشرى بأبى زعبل عام ١٨٣٢م على أن تبقى تحت إشراف كلوت بك ويعين وكيل خاص بها. وقد بدأت المدرسة عملها بإثنين من الأغوات وعشر طالبات من الجوارى الحبشيات حيث كان من الصعب إقناع مصريات بدخولها.

استمرت هذه المدرسة تعمل داخل نطاق إشراف مدرسة الطب البشرى

وقد انتقلت معها إلى القاهرة وإن اتخذت مكانها بالأزبكية داخل مستشفى أنشأتها الدولة ولم تفقد صلتها بمدرسة الطب. وبالتدريج عرفت المصريات الطريق إلى هذه المدرسة، وأتى بعضهن قسراً بإلقاء القبض عليهن والبعض الآخر طوعاً من تلقاء أنفسهن. وتتراوح أعداد الدارسات من عشر إلى خمس عشرة طالبة يقوم على تدريسهن مدرسة فرنسية «جولييت» وبعض أساتذة مدرسة الطب ثم تلى ذلك قيام المتفوقات من الدارسات بالتدريس ومن بينهن مصريات. وكانت السنة الأولى من الدراسة تخصص لتعليم الفتيات اللغة العربية حيث كن يأتين إلى المدرسة وهن أميات تماماً ثم يتبع ذلك تعلم فن الولادة والحجامة ووضع الدود وإجراء الجراحات البسيطة والتطعيم ... إلى غير ذلك.

وكان من حرص الدولة على استقرار خريجات هذه المدرسة واللاتى كن يتقاضين أثناء دراستهن مرتباً يبدأ من عشرة قروش فى البداية يرتفع إلى خمسة وثلاثين قرشاً فى السنة النهائية، أنها كانت تلتزم بتعيينهن وتزويجهن. فالخريجة إما أن تعمل معيدة بالمدرسة ثم مدرسة بها وإما أن تعمل بالحجر الصحى للكشف على السيدات القادمات على مصر وإما أن تعمل فى أثمان المحروسة للكشف على الموتى من السيدات. والخريجة التى تقوم الدولة بتزويجها لطبيب، كانت تمنح رتبة الملازم ثان وأيضاً مرتبها أما تلك التى تظل بدون زواج فلا تمنح سوى مرتبها وهى طالبة.

وتأتى مدرسة الطب البيطرى لتكمل مجموعة المدارس الطبية الخصوصية. ففى عام ١٨٢٨ قامت المدرسة فى مدينة رشيد حيث كانت الحيوانات القائمة بهرس الأرز تصاب بأمراض عديدة. وقد قام على أمرها الفرنسيان «هامون Hamont» و «بريتو Prètot» بادئين بعشرة طلاب ومترجم ومصحح. وبعد عامين من إنشائها انتقلت إلى أبى زعبل بجوار مدرسة الطب

البشرى وقد شيد لها بناء خاص ومستشفى للحيوانات وزاد عدد طلابها إلى مائة وخمسين ثم انتقلت إلى القاهرة فى نفس العام الذى انتقلت فيه مدرسة الطب البشرى واحتلت مكانها الجديد فى اسطبلات الحكومة بشبرا وقد ظلت الصلة قائمة بينها ومدرسة الطب البشرى بالقصر العينى وامتدت الدراسة بها إلى خمس سنوات وتم توحيد السنة الأولى بينها ومدرسة القصر العينى.

٣- المدارس الفنية والصناعية

ومن أهم المدارس الفنية مدرسة المحاسبة التى يرجع إنشاؤها إلى عام ١٨٣٧م. والهدف منها هو إعداد كتبة وحسبة يعملون فى خدمة الجيش وفى المصالح الحكومية. بدأت المدرسة عملها ملحقة فى مبنى مكتب المبتديان بالقاهرة بعدد من الطلاب لا يتجاوز الثلاثين. مدة الدراسة بها ثلاث سنوات وقد تخرجت الدفعة الأولى بعد عام من افتتاحها نظراً لحاجة الجيش إلى كتبة ويبدو أنها اختفت مع نهاية حكم محمد على. وقد تزايد عدد طلابها قبل اختفائها ليصل إلى ٣٠٠ طالب.

وتعتبر مدرسة الإدارة الملكية أى المدنية فى مقابل العسكرية، واحدة من المدارس التى ورثت الدرسخانة التى ظهرت فى السنوات الأولى من حكم محمد على ولم تستمر طويلاً. وكان الهدف من إنشاء مدرسة الإدارة الملكية هو إمداد المصالح الحكومية التى تزايدت بما تحتاج إليه من الإداريين والمترجمين. ولم تعمر هذه المدرسة طويلاً حيث الغيت بعد عامين من إنشائها أى فى عام ١٨٣٦ .

ومن هذه المدارس، مدرسة الألسن التى كانت تعرف عند نشأتها بمدرسة الترجمة عام ١٨٣٥ . وقد بدأت عملها مستقبلة خمسين طالباً زادوا إلى مائة وخمسين على مدى السنين. وكان الهدف من إنشائها هو إعداد

موظفين ذوى كفاءة عالية فى معرفة اللغة التركية والفرنسية والعربية، وخاصة أن المراسلات الحكومية فى ذلك الوقت كانت تكتب باللغة التركية. ولم تلبث هذه الوجهة للمدرسة - إعداد موظفين للحكومة - وهى تجعلها فى مصاف المدارس الخصوصية الأخرى من حيث مرتبات طلابها وتعيينهم بعد التخرج برتبة ملازم ثان ومنحهم لقب أفندى، لم تلبث هذه الوجهة أن تغيرت لتجعل منها مدرسة تجهيزية. فبعد تنظيم المدارس عام ١٨٣٧م، أوكل إلى المدرسة إعداد الطلاب للمدارس الخصوصية الأخرى، وقد ظلت المدرسة تعمل تحت إدارة رفاعة الطهطاوى حتى الغيت مع بدء حكم عباس الأول الذى تخلص من رفاعة بإرساله مديراً للمدرسة الإبتدائية المصرية بالسودان.

وتعد مدرسة الدرسخانة أول المدارس التى أنشئت بغرض تعليم الفلاحة والزراعة عام ١٨٣٠م. وقد بدأت عملها بالقاهرة مستوعبة مائة وعشرين طالباً وكان فشلها بسبب قيامها بعيداً عن الحقول والأراضى الزراعية. وقد تمتع طلابها بما كان يتمتع به طلاب المدارس الخصوصية الأخرى، فالمتقدمون يتقاضون راتباً قدره ١٥٠ قرش والمتوسطون ١٠٠ قرش والمتأخرون ٨٠ قرش مع بدل ملابس سنوى قدره ٣٣٠ قرش. وقد ألغيت ووزع طلابها على المصالح التى تحتاجهم حيث كانت المدرسة فى آخر عهدها تقوم بإعداد موظفين لا متخصصين فى الزراعة. وكان تعليم اللغات الأساسية الثلاث العربية والفارسية والتركية، يحتل المكانة الكبرى فى برنامجها وقد ألغيت المدرسة عام ١٨٣٤م لتحل محلها مدرسة الإدارة الملكية.

وأطول المدارس الزراعية عمراً هى مدرسة نبروه الزراعية التى تأسست عام ١٨٣٦ تحت إشراف مديرها الأرمنى الجنسية «يوسف بك» ولم يتحقق لهذه المدرسة النجاح فى مهمتها تخريج متخصصين فى الزراعة حيث طغت على الدراسة فيها اللغات والعلوم النظرية وفشلت فى تطويع الآلات الزراعية

الحديثة لتلائم الزراعة المصرية. وقد تقرر نقل المدرسة إلى شبرا وعزل مديرهاووضعت تحت إشراف الطبيب البيطرى «هامون Hamont» مدير مدرسة الطب البيطرى الذى وفر لها مناخاً أفضل للعمل. وظلت المدرسة تحتفظ بعدد متواضع من الطلاب، ثلاثين فى المتوسط يدرسون فى السنة الأولى مقررات شبيهة بتلك التى يدرسها طلاب الطب البيطرى ويتخرجون فيها بعد ثلاث سنوات. ولكن لم يتحقق هذه المرة أيضاً النجاح المرتقب ومن ثم تقرر نقلهاإلى المنصورة لتختفى تماماً من الوجود عام ١٨٤٦م أى قبيل نهاية حكم محمد على بقليل.

ومن أشهر المدارس الخصوصية، المهندسخانة التى أنشئت ببولاق عام ١٨٣٤م لتخريج مهندسين يعملون فى خدمة الجيش والمصانع الحربية وأيضاً مدرسين للرياضة. وقد استقبلت هذه المدرسة طلابها ممن يجيدون القراءة والكتابة حيث كانوا يتوزعون على أقسامها المختلفة ويبدأون بدراسة اللغات الأساسية الثلاث بجانب العلوم الهندسية والرياضية. وقد ألحق بالمدرسة مدرسة الرصدخانة والتى كانت مهمتها دراسة الأحوال المناخية وإجادة رسم الخرائط وتقسيم الأراضى ...إلخ. لقد تخرج فى هذه المدرسة عدد كبير ممن سافر فى بعثات إلى فرنسا من بينهم على باشا مبارك.

ومن المدارس الفنية أيضاً مدرسة الكيمياء(١٨٣١) بمصر القديمة والتى تراوح عدد طلابها ما بين ٥ إلى ٨طالب. إهتم مدير هذه المدرسة وهو أجنبى بتعليمهم أصول الكيمياء العضوية. ومن المدارس أيضاً مدرسة المعادن والتى مارست نشاطها بمصر القديمة حتى نقلها إلى الأزبكية عام ١٨٣٤م وكانت تهتم بتعليم طلابها أصول استخراج المعادن والكشف عنها وإستغلالها. ومن المدارس أيضاً مدرسة العمليات أو الحرف والصناعات أنشئت عام ١٨٣٧م ببولاق حيث كان طلابها يتوزعون لإتقان الحرف المختلفة من

حدادة وبرادة وخراطة ونجارة وسباكة. وقدتميزت الدراسة فيها بالصبغة العملية مما جعلها فى نهاية عمرها ورشة للمعدات الحكومية.

هذه إطلالة سريعة على المدارس الخصوصية بأنواعها الثلاثة الكبرى: عسكرية، طبية، فنية وصناعية. وقد بدأنا بها التزاماً بالمنطق الذى حكم نشأة التعليم الحديث فى مصر مع بداية القرن التاسع عشر، فقد بدأ ولى النعم بإنشاء هذه المدارس أولا كى تمده بأقصى سرعة بالرجال الذين أحتاجهم مشروعه لبناء امبراطورية مصرية قوية. وهكذا تم بناء نظام التعليم من قمته قبل أن تكون له قاعدة يرتكز عليها.

ولم يكن يتيسر لمحمد على القيام بمثل هذه السياسة فى بناء نظامه التعليمى إلا بفضل ما توفر تحت يده من طلاب درسوا فى الأزهر وفى المساجد وتعلموا القراءة والكتابة التى كانت تكفى لينخرطوا كما رأينا فى المدارس الخصوصية لدراسة العلوم الطبية والعسكرية والزراعية .... وغيرها، وسوف نفصل الحديث عن أسلوب بناء نظام التعليم الحديث فى مصر فى موضعه لنتمكن من استكمال الصورة العامة لهذا النظام عند نشأته.

المدارس التجهيزية

تجهيزية القصر العينى

عرفت هذه المدرسة طريقها للوجود عام ١٨٢٥ متزامنة النشأة والمدارس الخصوصية. وقد رأينا كيف أن مدرسة الطب البشرى جمعت طلابها من الأزهر والمساجد مكتفية بمعرفتهم القراءة والكتابة بالعربية ونذر يسير من العمليات الأربع فى الحساب. احتلت مدرسة قصر العينى التجهيزية مكانها فى القاهرة بالقصر المشهور الذى شيده الشهابى أحمد بن العينى الذى أصبح صاحب الحل والعقد فى مصر قبل مجئ الأتراك، وهو ذات القصر الذى

قامت فيه كلية طب القصر العينى الحالية.

وهذه المدرسة خضعت منذ نشأتها لديوان الجهادية تماماً كالمدارس الخصوصية مما يدعم وجهتها الأساسية وهى خدمة الجيش وإمداد المدارس الخصوصية بحاجتها من الطلاب. وقد غلب الطابع العسكرى على حياة الطلاب فى هذه المدرسة حيث كانوا يقيمون فيها إقامة دائمة. وقد بلغ عددهم عند نشأتها ٥٠٠ طالب إزدادوا إلى ١٢٠٠ عام ١٨٣٣م ثم نقصوا إلى ٨٥٠ عام ١٨٣٧م ثم إلى ثلاثمائة عام ١٨٤١م.

أما عن خطة الدراسة بها فقد اشتملت عند نشأتها على دراسة اللغات الثلاث العربية والفارسية والتركية ومبادئ الحساب والهندسة والتاريخ والجغرافيا. وقد ألغيت اللغة الفارسية عام ١٨٣٩م وحاول المسئولون إحلال اللغة الفرنسية بدلاً منها.

وكان الطلاب يبدأون الدراسة بتجهيزية القصر العينى ملتحقين بالصف الرابع ثم ينتقلون إلى الثالث ثم الثانى ثم الأول وهو الصف النهائى الذى يتخرجون فيه. ونلمس هنا التأثير بالنموذج الفرنسى الذى يتبع هذا التدرج. أما عن حياة الطلاب فى هذه المدرسة التى هى بمثابة ثكنة عسكرية، فكانت تتوزع بين الدراسة النظرية وممارسة التدريبات العسكرية، كما كانت المكتبة تمثل مقوماً هاماً فى عملية التعليم حيث اشتملت على ما يقرب من ١٥٠٠٠ كتاب قام على أمرها الشيخ رفاعة الطهطاوى. كما كانوا ينامون على الأسرة ويتقاضون مرتباً شهرياً وتمدهم الإدارة بالزى المدرسى. وقد عرفت المدرسة عدة إصلاحات حيث خضعت كغيرها لتنظيم ١٨٣٧م الذى أفرز ديوان المدارس وهو المهيمن على أمور التعليم بعد ديوان الجهادية. فوضعت لها لائحة جديدة إثر هذا التنظيم كما أعيد تنظيم العمل فيها، وقد انتقلت كما سبق أن أوضحنا، لتحل مكانها مدرسة الطب البشرى ثم عادت إلى

القاهرة لتحتل مكانها فى مبنى مدرسة الألسن.

وإذا كانت المدرسة التجهيزية كما يفهم من أسمها مكلفة بتجهيز الطلاب اللازمين للمدارس الخصوصية، فإن مسئوليتها تلك لم تتحقق بالفعل إلا بعد سنوات من عمل المدارس الخصوصية وتخريجها العديد من المتعلمين. وهكذا تأتى الحلقة الثانية من نظام التعليم الحديث وهى تمثل وسط الهيكل التعليمى تالية فى نشأتها لقمة هذا الهيكل وهى المدارس الخصوصية فى حين تكتمل قاعدة النظام بعد ذلك. ولقد رأى بعض الدارسين أن نظام التعليم الحديث نشأ مقلوباً حيث بدأ بناؤه من قمته.

تجهيزية الإسكندرية

فى الوقت الذى رأينا فيه كيف كانت تجهيزية القصر العينى تمد المدارس الخصوصية المختلفة بالطلاب، نجد تجهيزية الإسكندرية تقتصر على إمداد المدرسة البحرية بحاجتها من الطلاب. وإن كان أمر إنشاء تجهيزية الأسكندرية يرجع إلى عام ١٨٣٧م إلا أن ظهورها جاء عام ١٨٤٤م. وقد تكونت هذه المدرسة على حساب المدرسة البحرية التى كان يصل عدد طلابها إلى ما يقرب من ١٢٠٠ طالب. فلقد أنقص عدد طلاب المدرسة البحرية إلى ثلاثمائة طالب وتم توزيع الباقين بين المدرسة التجهزية -موضوع حديثنا- ومدرسة المبتديان. وكانت هذه الأخيرة تمثل قاعدة التنظيم الجديد، بل كانت جزءا مميزا فى هيكل المدرسة التجهزية، فالطلاب يبدأون الالتحاق فى الصف السادس بالمبتديان ثم ينتقلون إلى الخامس فالرابع- نهاية المبتديان- ثم يدخلون إلى التجهيزية فى الصف الثالث ومنه ينتقلون إلى الصف الثانى فالأول.

ومعنى هذا أن تجهيزية الإسكندرية كانت تقل عاما عن تجهيزية القاهرة وأن تشابهت خطة الدراسة هنا وهناك. ولم يزد عدد طلاب تجهيزية الإسكندرية التى كانت تسمى أيضا تجهيزية البحرية عن ٢٥٠ طالبا. وقد

عاشت فترة قصيرة لم تتمكن خلالها من اكتمال صفوفها حيث الغيت مع بداية حكم عباس الأول قبل أن يكتمل صفها الأول.

القسم التجهزى بالمكتب العالى بالخانقاه.

أنشيء المكتب العالى بالخانقاه عام ١٨٣٦م ليكون بمثابة مدرسة ابتدائية (مبتديان) ومدرسة تجهيزية بل ومدرسة خصوصية فى آن واحد. وفى الأساس قام هذا المكتب ليقوم على تعليم أنجال وأحفاد الأسرة المالكة والطبقة المتميزة من الأتراك والأرمن والشراكسة وكذا أبناء علية القوم من الموظفين والإداريين والضباط وإن قبل بجانبهم عدد من اليتامى.

ومع بدء الدراسة فى المكتب لم يزد عدد الطلاب عن ٢٠٠ بدأوا تعليمهم بالصف الثانى من قسم المبتديان الذى كان يضم صفين فقط أستعداداً لدخولهم بعد ذلك الصف الثالث من القسم التجهيزى من ثلاث صفوف. ونلاحظ هنا أن عدد سنوات الدراسة مماثل لسنوات الدراسة بتجهيزية الإسكندرية ٣ سنين + سنتان مبتديان،وحتى نهاية حكم محمد على لم يظهر القسم الخصوصى والذى كان مقرراً له عامان.

ويؤخذ على خطة الدراسة فى القسم التجهيزى خلوها من الرياضة ومن التاريخ والجغرافيا وهى مواد أساسية لإمكانية مواصلة الدراسة فى المدارس الخصوصية. فكان الطلاب يدرسون اللغات الثلاث المعروفة بالإضافة إلى الخط الرقعة والثلث والعلوم الدينية وبعض مبادئ الحساب. ونتيجة لرقى مستوى الطلاب وارتفاع مستوى الخدمات المقدمة لهم، اشتد الإقبال على المكتب فتزايدت أعداد الطلاب فيه لتصل مع نهاية حكم محمد على إلى ٦٤٠ عام ١٨٤٧م.

وكان اليوم الدراسى بالمكتب يتوزع كالتالى:

– اليقظة من النوم فى الخامسة، يعقبها تأدية الصلاة، بعد نصف ساعة

يدرسون اللغات لمدة ساعتين، نصف ساعة راحة يتناولون خلالها وجبة الإفطار (الترويقة)، ثم يقضون ثلاث ساعات متواصلة فى الدراسة، يعقب ذلك ساعة واحدة راحة يتناولون خلالها طعام الغداء، بعد ذلك يقضون ساعتين ونصف فى دراسة اللغات يعقب ذلك راحة لمدة نصف ساعة يعقبها ساعتان ونصف دراسة ثم راحة لمدة ساعة يتناولون خلالها عشاءهم يلى ذلك ساعتان تخصصان للمراجعة والاستذكار ثم يذهبون إلى الفراش.

وهذا اليوم المشحون بالعمل لم يكن خاصية ينفرد بها هذا المكتب وإنما كان ذلك هو الطابع العام الذى ساد فى مختلف مدارس ذلك العصر. وهو ما كما نرى يعبر عن رغبة لدى والى مصر أن ينجز التعليم مهمته فى أسرع وقت وبأفضل النتائج.

ولتكوين فكرة عن الميزات التى كان يتمتع بها طلاب هذا المكتب وهم فى غالبيتهم يمثلون صفوة المجتمع، يكفى أن نعرف أن الطعام الذى كان يقدم لهم يختلف كماً ونوعاً عما كان يقدم فى المدارس الأخرى. كما كانت الرقابة على الطعام والفراش والمرافق صارمة إلى حد جعل زوار المكتب يعتبرونه فى مرتبة المدارس الأوربية الشهيرة. بل اختلف أيضاً الراتب الشهرى حيث كان التلميذ المبتدئ يتقاضى عشرين قرشاً على حين يتقاضى نظيرة فى الصف الأول من المبتديان خمسة قروش تزيد حتى نهاية التجهيزية لتصل إلى ٣٥ قرش فى حين يصل طالب المكتب مع نهاية التجهيزية إلى ٦٠ قرش، يحتفظ بها بعد دخول المدرسة الخصوصية متفوقاً هكذا على أقرانه فيها براتبه. وهذه مبالغ لا يستهان بقيمتها فى ذلك الزمان الذى كان يعيش فيه الخادم على سبيل المثال براتب شهرى قدره عشرون قرشاً.

مكاتب المبتديان

وإذا كانت المبتديان تمثل قاعدة التعليم الحديث الذى أنشأه محمد

على، فإن ظهورها لم يبدأ إلا فى عام ١٨٣٣م أى بعد إنشاء المدارس الخصوصية والتجهيزية. ويرجح البعض أن من دواعى إنشائها حرص الوالى على نشر التعليم بين العباد وليس فقط حرصه على امداد المدارس الأخرى بحاجتها من الطلاب. ويستدلون على سلامة هذا الرأى بزيادة أعداد هذه المكاتب عن أعداد المدارس التجهيزية والخصوصية.

ويقدر عدد مكاتب المبتديان فى الفترة ما بين ١٨٣٣م - ١٨٣٦م بـ٦٧ مكتباً موزعة على أقاليم مصر: ٨بالغربية، ٤ بالمنوفية، ٧ بالدقهلية، ٩ بالشرقية، ٢ بالجيزة، ٣ بالقليوبية، ٤ بالبحيرة، ٥ قسم أول أقاليم وسطى، ٥ قسم ثان أقاليم وسطى، ١٥ قسم أول قبلى، ٥ قسم ثان قبلى. أما القاهرة فكان يخدمها ثلاثة مكاتب، مبتديان بالقلعة، مبتديان ملحق بتجهيزية قصر العينى، وثالث ملحق بالدرسخانة.

وكانت هذه المكاتب تخضع مباشرة لمدير المديريات حيث يدخل فى مسئوليتهم، تعيين مدرسيها ونظارها وتأمين حاجاتها وتغذية الطلاب وكانت الأوامر تصلهم من الوالى مباشرة. وقد تميزت هذه المكاتب عن الكتاتيب المنتشرة فى القرى والمدن بما توفره من تعليم حديث لا ينحصر فى مجرد حفظ القرآن.

ورغم حرص الوالى على تحسين أوضاع هذه المكاتب وتزويدها بما تحتاج إليه إلا أن تقارير المفتشين الذين كان يوفدهم ديوان الجهادية، تمتلئ بالشكوى من سوء أحوال هذه المدارس وتدنى مستوى التعليم فيها وتدهور الأحوال الصحية لتلاميذها. كما كان الناس لا يقبلون عليها نظراً لارتباط الدخول فيها بمواصلة الدراسة فى التجهيزية ثم فى المدارس العسكرية ومن ثم دخول الحرب. وتمتلئ كتب تاريخ التعليم بمشاهد تصف تصرفات الآباء كى يحولوا بين أبنائهم ودخول هذه المكاتب، فمن الحاق الأذى بالأطفال لإحداث عاهات فيهم تمنعهم من مواصلة الدرس - يصل هذا الأذى إلى

حد فقء العين – إلى تهريب الأطفال وإخفائهم وما يأتى بين ذلك من رشوة تدفع لرجال الوالى، تعددت محاولات الآباء للتهرب من ادخال ابنائهم هذه المدارس.

وإذا كانت مكاتب المبتديان لم تعرف عند نشأتها نظاماً ثابتاً تسير عليه، فإنها بعد التنظيم الأول ١٨٣٦م–١٨٣٧م وضعت لها لائحة تحدد سير العمل بها بكافة أبعاده. فبعد أن كان التلاميذ يقبلون دون تقيد بسن معين، أصبح بعد هذا التاريخ سن الدخول إلى مكاتب المبتديان هو السابعة إلى الثانية عشر. كما حددت اللائحة مواد الدراسة وأضافت إلى المواد القديمة، التاريخ والجغرافيا ومبادئ الأخلاق. وإن ظلت المديريات تشرف فى ظل اللائحة، على هذه المكاتب من حيث صرف مرتبات العاملين والتلاميذ وتوفير الغذاء، فإن السلطة المركزية أحتفظت لنفسها بحق تعيين العاملين وفصلهم وعقابهم وحق التفتيش على هذه المكاتب وإنشائها وغلقها أى إحتفظت بكل الأمور الهامة.

وقد عرفت مكاتب المبتديان بعد التنظيم الأول تخفيضاً فى أعدادها حيث أصبحت خمسين مكتباً موزعة بنفس النسب تقريباً التى سبق توضيحها بين مختلف أقاليم البلاد، وإن زاد عدد مكاتب القاهرة واحداً. أما فيما يتعلق بأعداد التلاميذ فيقدر بحوالى ٥٥٠٠ تلميذ بواقع مائة تلميذ لمكتب الأقاليم ومائتى تلميذ لمكتب القاهرة والاسكندرية.

وتمتلئ تقارير التفتيش بالشكوى من غلبة التلقين والحفظ على عمل هذه المكاتب وانتهاجها نفس أساليب الكتاب وإهتمامها بتحفيظ القرآن على حساب المواد الأخرى. ولم تفلح محاولات تخليص هذه المكاتب من التأثير السلبى الذى مارسه عليها التعليم التقليدى الموجود بالكتاتيب.

وشأن مكاتب المبتديان شأن بقية المدارس، فقد عرفت إنخفاضاً مستمراً

فى أعدادها وأعداد التلاميذ فيها مع فشل مشروع محمد على وإضطراره إلى تسريح الجيش. فها هو عدد مكاتب المبتديان يهبط إلى ٣٨ مكتباً عند بدء الترتيب الثانى عام ١٨٤١م. وفى هذا العام تم الترتيب الثانى لأوضاع التعليم حيث تقرر إلغاء معظم مكاتب المبتديان والمدارس التجهيزية. وقد أسفر عمل اللجنة الموكل إليها إجراء هذا التنظيم عن إبقاء خمسة مكاتب مبتديان فى القاهرة والأقاليم.

فابتداء من عام ١٨٤١م، لم يعد فى مصر من هذه المكاتب إلا مكتباً واحداً بالقاهرة وحدد عدد تلاميذه بثلاثمائة تلميذ، وأربع مكاتب فى الأقاليم بكل منها مائة وعشرون تلميذاً موزعة على: أسيوط، المنيا، الجيزة، ميت غمر. وتبدأ هذه المكاتب عملها باستيعاب ثلث العدد المخصص لها. ومعنى ذلك أن مجموع تلاميذ هذه المدارس كلها فى أول عملها هو مائتان وستون تلميذاً فى مصر كلها.

وحتى هذه المكاتب الأربع تمضى إلى مصيرها المحتوم إلى الإلغاء مع حكم الخديوى عباس الأول.

وبعد ترتيب مكاتب المبتديان عام ١٨٤١م وتعرض أعدادها إلى الإنكماش للدرجة التى لم يعد فى القاهرة إلا مكتب واحد هو المعروف باسم مكتب المبتديان، بدأت تظهر عدة تطورات جديدة من بين هذه التطورات، ظهور مبدأ التعليم الخارجى، وظهور مبدأ تجريب الممارسات التعليمية قبل تعميمها وكذلك فكرة توفير التعليم من أجل ثقافة المجتمع ورقيه.

أما فيما يتعلق بفكرة نشر التعليم بين المواطنين من أجل تثقيفهم، فقد وضع ديوان المدارس مشروع نشر مدارس المبتديان فى أقاليم مصر وأطلق على مدارس هذا المشروع اسم «مدارس الملة» . وكان من المفروض أن يطبق فى هذه المدارس نموذجاً تعليمياً حديثاً تم الأخذ به عن تجربة انجليزية سيأتى

ذكرها بعد قليل. ولكن هذاالمشروع لم يرى النور حيث ارتبط بمن دعوا إليه وعلى رأسهم ابراهيم باشا نجل محمد على، فقد وافته المنية وأصيب مشروع والده بالفشل.

أما الأخذ بمبدأ التعليم الخارجى، فقد بدأ العمل بالقسم الخارجى الذى أفتتح فى مكتب المبتديان بالقاهرة بعد إعادةترتيبه فى بداية الأربعينات فى القرن الماضى. فقد طلب الآباء من صفوة المجتمع - وهم ليسوا فى حاجة إلى معونة الدولة وما تقدمه لتلاميذ مكتب المبتديان من خدمات - أن يسمح لأبنائهم بالذهاب نهاراً إلى المكتب لتلقى العلوم ثم العودة إلى بيوتهم بعد الظهر. ومن المهم ألا ننسى أن التعليم فى مدارس هذا العصر بكل أنواعها كان داخلياً بمعنى أن التلاميذ كانوا يقيمون إقامة تامة فى مدارسهم وتوفر لهم الدولة الملبس والمأكل والرعاية الصحية والكتب والأدوات والإيواء بل والمصروفات الشخصية. وقد قبلت الدولة العمل بهذا المبدأ فى مكتب المبتديان بالقاهرة، وسمح بالفعل لعدد محدود من أبناء الأسر الموسرة بأن يتلقوا التعليم فى الصباح ويعودوا إلى منازلهم فى المساء.

وفيما يتعلق بالتجريب ووضع الممارسات التعليمية موضع الإختبار قبل تعميمها، فمما يذكر فى هذا الصدد: إنشاء ما يعرف تاريخياً باسم، «المكتب المستجد». وهذا المكتب أنشئ بهدف اختبار طريقة جديدة لتعليم الصغار القراءة والكتابة وقواعد الحساب، تعرف باسم «طريقة لانكستر» وهذه الطريقة التى ذاع صيتها فى إنجلترا حيث كانت نشأتها، انتقلت إلى فرنسا ثم إلى مصر فى هذا المكتب المستجد.

وتعتمد طريقة لانكستر على إعطاء التلاميذ حرية أكبر من تلك التى كانت تسمح بها المدارس التقليدية، فهم يتحلقون فى حلقات من ثمانية إلى عشرة تلاميذ بقيادة عريف هو أعلاهم مستوى. ويقوم التلاميذ بقراءة لوحات مثبتة على حائط الفصل، مدون عليها مقاطع الكلام والأرقام، ثم يعودون إلى

الجلوس فى مقاعدهم وهكذا فى نشاط وحركة. وهذه الطريقة كانت توفر أعداد المعلمين الذين يحتاج العمل إليهم وهى بهذا تلقى ترحيباً لدى المسئولين الذين كانوا يتطلعون إلى نشر التعليم من خلال «مدارس الملة» التى سبقت الإشارة إليها.

وإذ نأتى إلى هذا الحد من عرضنا لصورة النظام التعليمى الحديث الذى عرف بدايته مع مطلع القرن الماضى، نكون قدبلغنا هدفنا من هذا الفصل. فكما أظهر العرض السابق، فإن نظام التعليم الذى أوجده محمد على، يتكون من مستويات تعليمية ثلاثة تشكل فيما بينها نظاما تعليمياً يعمل لتحقيق أهداف امحددة يأتى فى مقدمتها إعداد الأشخاص الذين يحتاج إليهم الجيش ومرافق الدولة الحديثة التى كانت فى دور التكوين.

وإذا كان هذا الفصل قد اهتم بإبراز الجوانب الكمية والمظاهر المادية الملموسة لهذا النظام، فإن الفصل التالى يتخذ لنفسه هدف تحليل السياسات التعليمية التى اتبعها المسئولون عن هذا النظام.

الفصل الرابع

السياسة التعليمية فى بداية القرن التاسع عشر

بين التعليم القديم والتعليم الحديث

حينما وصل محمد على إلى حكم مصر وحاول تحقيق مشروعه فى أن يجعل منها امبراطورية تمتدحدودها شمالاً لتصل إلى تركيا وجنوباً إلى ما بعد السودان، وشرقاً إلى ما بعد الحجاز وغرباً إلى حدود ليبيا، كان أول ما فكر فيه هو بناء جيش قوى يستطيع أن ينهض بأعباء التوسع وحماية هذه الحدود المترامية . وبناء الجيش يعنى بناء الرجال الذين يتقنون فنون عصرهم الحربية ويمتلكون المهارات الخاصة باستخدام الأسلحة الحديثة التى تحتكر استخدامها الدول الغربية آنذاك.

ولما كانت طموحات والى مصر الجديد من الضخامة حتى أنها تحتاج إلى عشرات السنين كى تتحقق، فإن عامل الوقت كان حاسماً ومحدداًلخياراته كيف يوفر الرجال اللازمين لجيشه بالأعداد المطلوبةوالكفاءة العالية فى أقصر وقت ممكن ؟

كان أمام الرجل أن يعكف على نظام التعليم القائم بمصر آنذاك والذى حددنا ملامحه قبل ذلك، فيعمل على تطويره ويجعل منه أداة إعداد الرجال اللازمين لجيشه. وكان أمامه أيضاً أن يدير ظهره للتعليم القائم ليتجه نحو الغرب باحثاً عن تعليم يسعفه بما يريد.

وقد كان الخيار الثانى هو الذى لجأ إليه والى مصر كى يضع الأساس لمشروعه فى بناء مصر الحديثة. فقد عزم هذا الوالى على بناء نظام تعليمى

جديد يتخذ التعليم الفرنسى بصفة خاصة والتعليم الغربى بصفة عامة نموذجاً له. أما التعليم القديم فلا يشغل نفسه به بل يتركه لمصير تحدده الظروف التى ستمر بها البلاد.

ولقد رأينا فى الفصل السابق كيف قام محمد على بإنشاء المدارس الحديثة محتذياً النموذج الفرنسى وكيف صرف كل إهتمامه إلى نظام التعليم الحديث مهملاً تماماً أن يلقى بالاً إلى التعليم التقليدى الذى كان الأزهر يجسد أهم ركائزه. ومع ذلك فقد أسهم نظام التعليم القديم - بقدر محدود - فى نجاح النظام الحديث وتحقيق أهدافه.

فحينما نشأت مدرسة الطب البشرى عام ١٨٢٧م، لم تجد مفراً من البحث عن طلابها فى ردهات الأزهر وفى المساجد التى كانت تتبع نظامه التعليمى. وكان يكفى مدرسة الطب - فى غيبة خريجى المدرسة التجهيزية التى لم تكن قد خرجت طلاباً بعد - أن تستقبل صبية وشباناً ليس لديهم إلا معرفة متواضعة باللغة العربية قراءة وكتابة.

ولا يقتصر الأمر على مدرسة الطب وحدها بل لقد كان الطلاب الذين استوعبتهم المدارس الخصوصية فى أول عملها، من طلبة الأزهر وخاصة فيما يتعلق بالمصريين الذين كانوا قلة فى البداية. وأيضاً كان معظم تلاميذ المدارس التجهيزية والمبتديان من التلاميذ الذين تعلموا فى المساجد والكتاتيب. ويحفظ لنا التاريخ أسماء عديدة من خريجى الأزهر الذين لعبوا أدواراً هامة فى الحركة التعليمية التى تميز بها عصر محمد على ومن بينهم رفاعة رافع الطهطاوى وعلى مبارك.

ولم يقتصر إسهام التعليم القديم على تزويد النظام الحديث بالطلاب

فحسب وإنما أمده أيضاً بكثير من المعلمين. ففى مكاتب المبتديان والمدرسة التجهيزية كان الأزهريون يقومون على تعليم اللغة العربية وقواعدها وآدابها وخطوطها. وفى المدارس الخصوصية ذاتها اضطلع الأزهريون بعبء تصحيح الترجمة العربية قبل أن يستعين بها الطلاب فى مراجعة دروسهم.

وقد طبع النظام التقليدى أيضاً، النظام الجديد بطابع الحفظ والتلقين وإنتشار الكتب التقليدية الخاصة بتعلم اللغة العربية. ففى خطط المدارس الجديدة يعتمد تعلم اللغة العربية على ذات الكتب التى شاع استخدامها فى الأزهر وفى المساجد، ومن ذلك كتاب الشيخ الكفراوى والألفية ونحوهم. ولم يكن من ذلك بد، فالنظام الجديد لم يكن قد كون له رجالاً يقومون على تأليف كتب مناسبة للتعليم الجديد باللغة العربية. وبالمثل انتقلت الطرق التقليدية فى التدريس من الأزهر إلى المدارس الجديدة التى شاع فيها هى الأخرى التلقين والحفظ وهما خاصتان من خواص التعليم القديم.وهكذا ترك التعليم القديم بصمات كثيرة على التعليم الحديث رغم إهمال الدولة التعليم القديم وعدم الإنفاق عليه وتركه كى يندثر مع الزمن.

وفى الإتجاه المقابل أى تأثير نظام التعليم الوافد فى التعليم القائم،فلم يحدث أن لاحظ الباحثون مظاهر دالة على ذلك. فقد ظل الأزهر وظل التعليم بالمساجدبمعزل عن التيارات الجديدة التى واكبت إنشاء المدارس الحديثة. وسوف نعرف من التطور التاريخى كيف استمر التعليم القديم يحتفظ بخصائصه حتى وقت قريب منا.

وقد ترتب على هذه السياسة التى اتبعها محمد على وهى إقامة نظام تعليم حديث مواز لنظام التعليم القديم، نشوء إزدواجية نظام التعليم القومى

بمصر. فكلنا يعرف أن بنية نظام التعليم المصرى الحالية تقوم على ثنائية يعبر عنها واقع هذا النظام بوجود، تعليم عام مكون من مستويات ثلاثة تنفق عليه الدولة، ويستقبل كل أطفال مصر، وفى مقابله تعليم أزهرى يتكون من مستويات ثلاثة أيضاً وتنفق عليه الدولة ويستقبل أبناء المسلمين.

ونلمس هنا أهمية تاريخ التعليم فى تصحيح وعينا بأصل السمات التى تميز نظام تعليمنا الحالى. وجهلنا بأصول الخصائص التى نعرفها اليوم عن تعليمنا، يعنى استحالة أن نغير منها أو أن نفكر فيها بطريقة صحيحة.

توفير المعلمين.

وكأى نظام تعليمى ينشأ، فإن حاجته الأولى بل والحاسمة هى وجود المعلمين القادرين على تحريكه نحو أهدافه. وقد أرتكزت سياسة والى مصر آنذاك لتوفير المعلمين على أسلوبين: إستدعاء معلمين من مشاهير الأساتذة فى الدول الغربية وخاصة فرنسا وإيطاليا وإنجلترا، ايفاد بعثات من مصر للدراسة فى هذه البلاد، ريثما يتمكن النظام الجديد من تكوين كوادره من المعلمين.

١ - استدعاء الأساتذة من الخارج.

ففى البداية لم يكن مفر من استدعاء أساتذة أجانب ليقوموا على أمر إدارة المدارس الخصوصية والتعليم فيها . فالأمر لا يحتمل الإنتظار ووالى مصر فى عجلة كى يرى جيشه وقد استكمل أسباب القوة من معرفة بفنون الحرب الحديثة ومن سيطرة على مهارات استخدام الأسلحة الفعالة . ولقد رأينا فى الفصل السابق كيف أن العديد من هؤلاء الأساتذة -وقد احتوى الفصل السابق أسماءهم - أسهموا بالجهد الأكبر فى إنجاح مشروع محمد على

التعليمى.

وقد ساعدت الظروف التاريخية فى أن ينجح هذا الاسلوب نجاحا كبيرا. فقد وجد الأساتذة الفرنسيون الذين نشأوا فى ظل القيم العسكرية للمجتمع الفرنسى الذى شيده نابليون بونابرت فى مشروع محمد على تعويضا عن فشل وسقوط مثلهم الأعلى فى فرنسا.لقد حاولو أن يحققوا فى مصر ما كان يحلم به نابليون فى فرنسا من إقامة دولة عسكرية قوية يتوحد فيها سلطان العلم والدين والقوة المادية ليتجسدوا فى شخص الحاكم الأعلى .ويحفظ لنا التاريخ سيرة الكثير من هؤلاء الأساتذة وكيف أنهم اندمجوا فى حياة مصر ومنحوا الألقاب والرتب الشرفية وأن بعضهم دخل الإسلام وتسموا بأسماء عربية.

وإذا كانت سياسة استقدام أساتذة أجانب للعمل فى مصر قد حققت نجاحا إلا أنها واجهت صعوبات كثيرة.كان من أهم هذه الصعوبات اختلاف لغة الإساتذة عن لغة المتعلمين.وفى مواجهة ذلك كان يتبع نظام دقيق للترجمة سبق الحديث عنه.

ومن هذه الصعوبات أيضا انعدام فرصة الحوار بين الأساتذة والطلاب وانعدام فرصة الأساتذة فى التاكد من سلامة الفهم المتحصل لدى طلابهم.ففى حين كان الأستاذ يتأكد من فهم المترجمين لما يقوله بمطالبتهم إعادة ما قاله،كان من غير الممكن أن يحدث ذلك فيما يتعلق بالأسئلة التى يثيرها الطلاب.فالطالب عليه أن يضع سؤاله باللغة التى يتحدثها ثم يترك للمترجم مهمة نقل سؤاله إلى الأستاذ دون أن يكون هناك ضابط لسلامة النقل من لغة الطالب إلى لغة الاستاذ.

ومن الصعوبات أيضا تعدد اللغات التى يتحدثها الطلاب -خاصة قبل انشاء المدرسة التجهيزية- مما كان يترتب عليه تعدد المترجمين للأستاذ الواحد. فمن المعروف أن من بين الطلاب من كان يتحدث التركية ومن كان يتحدث الأرمنية ومن كان يتحدث العربية، وهو أمر يشكل صعوبة بالغة فى تقدم الدراسة نظرا لما يستغرقه من وقت العمل.

وبالإضافة إلى هذه الصعوبات كانت هناك مشكلات كثيرة تتعلق بتفاوت مقدرة الأساتذة الأجانب على التكيف مع الحياة المحلية،وتباين العادات والقيم إلى غير ذلك من انعدام الحافز الشخصى لبذل الجهد وأحياناً تنافس الاساتذة فيما بينهم وسعيهم لكسب رضا ولى النعم.

٢- البعثات الخارجية

وفى مقابل الإستعانة بالأساتذة الأجانب لجأ محمد على إلى إيفاد البعثات إلى أوروبا لتشكيل كوادر تتمكن بعد عودتها من تحمل مسئولية إتمام البناء. ونعرض فيما يلى لهذه البعثات لنقف على عدد أعضائها والبلاد التى أوفدت اليها:

ويرجع تاريخ البعثة الاولى إلى ١٨١٥م وقد أوفدت إلى إيطاليا لدراسة طرق سبك حروف الطباعة واستخداماتها،ولا يعرف من أعضاء هذه البعثة إلا «نقولا مسابكى» الذى تولى بعد عودته مطبعة بولاق وظل مديرا لها حتى وفاته ١٨٣٠م.ويذكر أنه كان برفقته فى هذه البعثة ثلاثة من الصبية ذهبوا معه لذات الغرض.

اماالبعثة الثانية فقد ذهبت إلى فرنسا عام ١٨١٨م ولا يذكر من

أعضائها إلا «عثمان نور الدين» اللذى عاد ليشتغل بالترجمة.

وتأتى البعثة الثالثة عام ١٨٢٦م ووجهتها فرنسا وتضم ثلاثة وأربعين عضوا أوفدوا لدراسة العلوم العسكرية والبحرية وعلم المدفعية وكذلك الهندسة والطب والكيمياء والرياضة وعدد لابأس به من الصناعات وقد عاد أعضاء هذه البعثة إلى مصر بين عامى ١٨٣١م و ١٨٣٣م ليشاركوا فى انشاء المدارس وبناء المصانع وإدارة الدواوين والترجمة.وكان غالبية أعضاء هذه البعثة من المصريين والمتمصرين على حين كانت القلة من الأجانب والأتراك. ومما يذكر أن رفاعة الطهطاوى كان شيخ هذه البعثة.ويذكر أنه بعد هذه البعثة وحتى عام ١٨٣٣م، أرسل إلى فرنسا سبعون دارسا لدراسة البحرية والإدارة الملكية والصناعات المختلفة.

وفى عام ١٨٢٩م يذكر أن أربعة طلاب أوفدوا إلى النمسا لدراسة النسيج وان عشرين أرسلوا إلى انجلترا لدراسة العلوم العسكرية وصناعة الأسلحة.

وفى عام ١٨٣٢ أوفد اثنا عشرطالبا من مدرسة الطب البشرى إلى فرنسا وقد صحبهم اليها «كلوت بك». وقد عاد أعضاء هذه البعثة عام ١٨٣٩م ليسهموا فى التدريس بمدرسة الطب وليعملوا فى مختلف أجهزة الدولة.

وفى عام ١٨٤٤ أوفدت بعثة إلى فرنسا قوامها سبعون شخصا كان من بينهم أربعة أمراء ولذا تسمى «بعثة الأمراء». وقد عهد إلى أعضاء هذه البعثة دراسة العلوم العسكرية والهندسية وكان من بين أعضائها على مبارك وشريف

باشا. وكان من بين توجيهات محمد على الهامة فى شأن هذه البعثة ضرورة أن يمارس الأعضاء ما يتعلمونه عملياً، ولذا كان فى برنامج من ذهبوا لدراسة الهندسة، القيام بزيارة القرى والمدن لمعاينة القناطر والسدود والجسور.

وفى عام ١٨٤٥ أوفدت بعثة طبية إلى النمسا وفرنسا قوامها ثمانية طلاب أما من توجه إلى النمسا وهما إثنان فقد درسا طب العيون وأما الستة الآخرون فقد ذهبوا إلى فرنسا لدراسة طب الأسنان والطب البيطرى والصيدلة.

وفى عام ١٨٤٧م أرسل بعثة طبية إلى فرنسا مكونة من أربعة طلاب لحق بهم خامس.

وفى عام ١٨٤٧م أوفدت بعثة إلى إنجلترا لدراسة الميكانيكاوالعلوم السياسية مكونة من ثمانية وعشرين طالباً.

وهكذا استطاع نظام التعليم الجديد أن يعمل بفضل هذا المدد المزدوج من الأساتذة الأجانب الذين استقدموا للعمل بمصر ومن أعضاء البعثات المصرية التى أوفدت إلى البلدان الأوربية للدراسة.

احتكار الدولة التعليم:

وارتكزت سياسةمحمد على فى مجال التعليم، كما فى غيره من المجالات، على أساس سيطرة الدولة سيطرة كاملة على شئون التعليم. فالدولة وحدها هى التى تنشئ المدارس وتأمر بإغلاقها وتحدد الأعداد التى تقبل فيها وتعين المعلمين وتطردهم كما ترسم خطط التعليم وتوصف المقررات ... إلى غير ذلك من الأمور الخاصة بالعملية التعليمية. وقد أستوجب ذلك أن تكون إدارة المرفق الجديد مركزية يمسك بزمام السلطة فيها شخص واحد هو والى

مصر.وقد ارتبط النظام الحديث منذ نشأته بإدارة الوالى- فلا يتم أى عمل إلا بإذن منه - حتى فى الأمور الفنية البحتة كان من الضرورى الرجوع إليه فيها. ولا عجب فى هذا فقد كان المشروع الذى أراد الوالى تحقيقه مشروعاً شخصياً يعبر عن طموحاته وأحلامه فى مواجهة شعب لم يكن قد وعى حقيقة وجوده وماله من حقوق فى أرضه التى ساد فيها الغرباء.

وكى يسهل محمد على إحكام قبضته على المدارس التى أنشأها، جعل إدارتها فى البداية لديوان الجهادية الذى يرأسه هو بالطبع. وقد ظل هذا الديوان هو المسيطر على شئون التعليم الحديث فى مصر منذ انشائه وحتى عام ١٨٣٦م والذى شهد انتقال سلطة إدارة التعليم من ديوان الجهادية إلى ديوان المدارس. وقد يفسر ذلك غلبة الطابع العسكرى على التعليم الحديث وارتباطه مباشرة بحياة ومصير الجيش. وحينما نعرض للحياة المدرسية سوف نلمس مدى تغلغل الطابع العسكرى فى حياة التلاميذ والطلاب.

وحينما نظم ديوان المدارس ليتولى إدارة المرفق التعليمى إبتداء من عام ١٨٣٧م، لم يغير ذلك من الأمر شيئاً. ففى ظل هذا الديوان ظلت قبضة الدولة أى قبضة الوالى مطبقة تماماً على زمام الأمور، حيث يرجع إليه فى كل أمر ويتم استئذانه قبل كل تصرف، ولم يغير إنشاء ديوان المدارس شيئاً من غلبة الطابع العسكرى على مدارس النظام الجديد.

ويؤكد هذا الحرص من جانب والى مصر، رغبته فى أن يجعل من المدارس الحديثة أداة فعالة لبناء الأفراد الذين يحتاجهم جيشه. ولقد بلغ حرصه أن يذهب بنفسه مستقصيا أحوال مدارسه، مكافئاً المجتهدين ومعاقباً بالطرد والضرب المقصرين. ولم يكن من بين طموحات محمد على إنشاء تعليم

يهدف إلى تنوير الشعب وتبديد ظلمات الجهل.

فارتباط نشأة النظام الحديث بالعمل العسكرى واضحة تماماً حيث انكمش التعليم الحديث مع تقليص أعداد الجيش بعد ترتيب عام ١٨٤١م حتى أوشك على الزوال. أما التفكير فى إنشاء مدارس الملة والتى كان من المفروض أن توفر تعليماً للمواطنين بغرض تثقيفهم وتنويرهم، لم يتجاوز ذكرها الورق الذى تضمن تفكير ابراهيم باشا.

بل أن مكاتب المبتديان التى أخذت فى الظهور ابتداء من عام ١٨٣٣م وهونفس العام الذى صدر فيه قانون «جيزو» فى فرنسا - أو قانون يهدف إلى تعميم التعليم الإبتدائى بين جماهير الشعب الفرنسى - قد أوقف نموها حينما صارت الأعداد المتخرجة فيها أكبر من حاجة المدرسة التجهيزية. فالمفروض أن هذه المكاتب وجدت كى تخرج فحسب الأعداد المطلوبة للمدرسة التجهيزية، وهذه بدورها وجدت كى تمد المدارس الخصوصية بالأعداد المطلوبة لها من الدارسين. ولذا فقد رأينا كيف تقلص عدد مكاتب المبتديان تدريجياً حتى لتكاد تختفى تماماً مع نهاية حكم محمد على.

ولكن احتكار الدولة للتعليم بهذه الصورة، انطوى على مبدأ هام، هو قيام الدولة بإنشاء نظام تعليمى تقوم هى على إدارته وتمويله. مبدأ هام فقد رأينا كيف كان التعليم قبل حكم محمد على تعليماً يتوقف على مبادرات الأشخاص ويستجدى التمويل من عطايا المحسنين وهبات الأمراء، أما فى ظل الدولة الجديدة، فإننا بصدد مبدأ جديد على مصر حيث تتكفل الدولة بإنشاء التعليم والإنفاق عليه، وهو مبدأ سوف يستمر بعد حكم محمد على رغم تقلص أعداد المدارس وحجم الأموال المخصصة من المال العام للإنفاق عليها.

وأكثر من هذا فإن إرساء هذا المبدأ سوف يتحول مع تنامى الوعى الوطنى ونشاط الحركة القومية، إلى حق تطالب به الجماهير وتناضل من أجله.

الترغيب والترهيب.

وفى مواجهة استجابة الناس غير الايجابية للتعليم الحديث، اتبع الوالى سياسة التلويح بالعصا مرة والجزرة أخرى. فحينما أخذت المدارس الجديدة فى النمو وأصبح روادها من الأتراك والمماليك وغيرهم لا يكفون حاجاتها، أصبح من الضرورى جذب العنصر المصرى إليها. وقد كان المصريون فى بداية بناء الدولة الحديثة على هامش الحياة لا شأن لهم بما يجرى فى القمة ولا دخل لهم فيما تعرفه الطبقات الحاكمة من صراعات على السلطة.

كان من الطبيعى فى ظروف المجتمع المصرى المتخلف اقتصادياً وثقافياً، غير الواعى بحقوقه السياسية، أن ينظر الناس بالريبة والشك لهذه المؤسسات الجديدة التى أخذت تنتشر فى ربوع البلاد. فدخول الأولاد فى المدارس الجديدة معناه فقدانهم إلى الأبد. فهم سوف يؤخذون من أهلهم ليعيشوا فى هذه الثكنات العسكرية وفيها يصعدون إلى المستوى الأعلى وهكذا إلى أن ينخرطوا فى سلك الجندية ثم يؤخذون بعد ذلك ليشاركوا فى حروب خارج أرض الوطن وقد لايعودون أبداً.

وكتب التاريخ حافلة بالروايات التى تعبر عن موقف الشعب المصرى من المدارس الجديدة. وقد سبق لنا ذكر بعض هذه الروايات وكيف أن الناس كانت تقدم على إلحاق العاهات بأبنائهم كى يحولوا بينهم ودخول هذه

المدارس .. إلى غير ذلك من الحيل التى تعبر عن رفض الناس لهذا التعليم الموجه للحرب.

وفى مواجهة هذا الرفض من جهة الناس اضطر الوالى إلى اللجوء للقوة لإجبار الناس على تسليم أبنائهم لرجاله الذين كانوا يجوبون البلاد بحثاً عن الأطفال الأصحاء القادرين على التعليم. وقد أذن الوالى لرجاله بأن يلقوا القبض على من يتوسمون فيه قدرة على مواصلة الدراسة ويقتادونه عنوة إلى المدرسة حيث لا يفارقها بعد دخولها، يقيم إقامة تامة بعيداً عن أسرته، فإذا ما استوعب دروسه فى مكتب المبتديان صعد إلى أعلى.

وفى مقابل القسوة وأخذ الأطفال برغم رفض أهاليهم، لجأ الوالى أيضاً إلى إستثارة استجابة مواتية لدى الناس قبل مدارسه، وذلك بمنحهم المكافآت والإمتيازات. وقد أثمرت هذه السياسة أكلها، حين بدأ الناس يلمسون الفوائد العملية من وراء تعليم أبنائهم وإنخراطهم فى طبقة الأفندية. فبعد المقاطعة الكاملة للمدارس الجديدة، بدأنا نشهد تدريجياً إقبالاً عليها. وابتداء من الأربعينات تحول هذا الإقبال إلى طلب إجتماعى متزايد على التعليم حيث بدأت الصبغة العسكرية تختفى من النظام التعليمى. ولكن هذا الطلب الذى بدأ يتعاظم لم يكن من الممكن إشباعه نظراً لخفض أعداد المتعلمين وأعداد المدارس وبدء انهيار مشروع محمد على.

ولكن الشعلة التى أضاءها التعليم الحديث والأمل الذى أوجده فى نفوس الناس لن يخبو مع الظروف الصعبة التى ستمر بها البلاد بعد انهيار حكم محمد على وما سيتلوه من أحداث بل ستظل متوهجة لتلهم الحركة الوطنية قوة وإتجاهاً.

الإعالة الكاملة : المجانية.

وملمح أساسى فى سياسة محمد على التعليمية هو المجانية الكاملة للتعليم أو إذا شئنا الدقة كفالة الدولة المتعلمين وإعالتهم . وفى الحقيقة لم يكن هذا خياراً مقصوداً للسياسة التعليمية الجديدة، بل كان ضرورة فرضتها الظروف التى انتظمت نشأة التعليم الحديث.

فكما رأينا، نشأ النظام التعليمى كله للوفاء بحاجات الجيش وما يرتبط به من صناعات وخدمات على إختلاف أنواعها. وعلى ذلك يكون الدارس منذ دخوله المدرسة جندياً يعد على ذمة هذا الجيش ومن ثم يكون من الطبيعى أن يتعهده بالرعايةالكاملة. ولم يكن كل من دخل المدارس الجديدة فقيراً كى تكفله الدولة، بل كان الأمر على خلاف ذلك خاصة فى البداية. فرواد المدارس الخصوصية عند نشأتها كانوا من أبناء الترك والمماليك وموظفى الدوواين وأبناء الأمراء والأسرة الحاكمة وأبناء الأجانب أصحاب الإمتيازات. فكفالة الدولة لهؤلاء حينما ينتظمون فى الدراسة بمدارسها الجديدة، يعد إمتداداً لما يتمتعون به من امتيازات وما يخصهم به ولى النعم من أرزاق ومراتب. هكذا كانت بداية مجانية التعليم التى لا ينبغى أن تثير فى أذهاننا اليوم ما نفهمه نحن الآن من المجانية فى الوقت الحاضر.

وهنا نلمس خطر الوهم الإسقاطى الذى تحدثنا عنه فى الفصل الأول، النظر إلى التاريخ وما حوى من أوضاع تعليمية بعيون وعقلية اليوم . ما تتحدث عنه الكتب من مجانية التعليم الحديث الذى أقامه محمد على، شئ يختلف تماماً عن ما نطلق عليه اليوم مصطلح مجانية.

ونعود بعد هذا الإستطراد الهام إلى حديثنا عن وضع مجانية التعليم فى بداية القرن الماضى. فالضرورة التى أوجبت أن يقيم الأطفال والصبية والشباب فى المدارس الجديدة، إقامة كاملة، لا وجود لها اليوم. وربما إذا وجدت لرأينا سياسة مشابهة لتلك التى نتحدث عنها.

وعلى ذلك يكون تمتع أبناء الفلاحين المعدمين من المصريين بالتعليم فى المدارس الجديدة وبما كانت توفره من رعاية لتلاميذها، أمراً فرضته ظروف نشأة هذا التعليم والأهداف التى قام من أجلها لم يكن أمام الوالى خيار آخر سوى كفالة المدرسة تلاميذها وإعالتهم بل ومنح أسرهم إمتيازات عديدة مقابل تنازلهم عن أبنائهم لولى النعم.

وهذه السياسة التى فرضت فرضاً على والى مصر آنذاك، سوف تستمر فى توجيه السياسات التعليمية بعد حكم محمد على. فهذه النشأة الأولى للتعليم الحديث واتسامه بخصوصية توفير التعليم والرعاية الكاملة للدارسين، تحكم التطور التالى لهذا التعليم . بل سيكون من الصعب على خلفاء محمد على أن يحيدوا عن هذه السياسة التى ارتبطت بالتعليم الحديث إلى الحد الذى سيضطر البعض إلى اللجوء لحيل كثيرة للخروج من هذا المأزق وهو تحميل الدولة عبء كفالة الدارسين وإعالتهم إعالة تامة.

المدارس الأجنبية:

وإتساقاً مع توجه محمد على نحو الغرب وحرصه على الإفادة من خبرات الأجانب الذين وفدوا إلى مصر للعمل، سمح بإنشاء المدارس التى ترعى أبناء هؤلاء الأجانب. وهذا النوع من المدارس يعرف تاريخياً باسم:

مدارس الجاليات الأجنبية. وقد حفظ التاريخ أسماء عدد منها تم التصريح بإنشائه بمعرفة محمد على. ومن هذه المدارس: المدرسة الأرمنية ،ويرجع تاريخ إنشائها إلى عام ١٨٢٨م، مدرستان أسرائيليتان ١٨٤٠م، مدرستان يونانيتان لم يعرف بالتحديد تاريخ إنشائهما.

ولقد كان محمد على وراءإنشاء مدارس الجمعيات الدينية والإرساليات التبشيرية، وهى تمثل الرافد الثانى للمدارس الأجنبية. ومن المعروف أن محمد على قد شجع الأب «إتين» الفرنسى الجنسية، على إنشاء المدارس الكاثوليكية بمصر لتعمل على نشر التعليم. وقد تم بفضل ذلك إنشاء مدرسة الراعى الصالح للبنات بالقاهرة عام ١٨٤٦ ، وهى ثانى مدرسة تنشأ لتعليم البنات بمصر حيث سبقتها مدرسة «الولادة» عام ١٨٣٢م. وكذلك مدرسة فتيات الإحسان» عام ١٨٤٧م بالقاهرة. كما سعت الكنيسة البروتستانتينية الإنجليزية إلى منافسة فرنسا، وتمكنت من إنشاء ثلاث مدارس (١٨٣٩-١٨٤٠م).

وهكذا تكون البدايات الأولى للمدارس الأجنبية برافديها: مدارس الجاليات، المدارس التبشيرية، قد واكبت نشأة التعليم الحديث فى مصر الذى اسسه محمد على. وكما تحكم البدايات الأولى التطور اللاحق لأية مؤسسة، فإن ذلك ينطبق أيضا على التعليم سواء القومى منه أم الأجنبى.

ونكتفى بهذه الملامح الرئيسة التى نعتبرها كافية للتعبير عن ماهية السياسة التى ارتكز اليها محمد على فى أقامة نظامه التعليمى وتوجيه حركته. ونتوجه بجهدنا فى الفصل التالى كى نقترب اكثر من المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها لنرى ما كان يجرى بداخلها وما كان يربط بينها من علاقات.

الفصل الخامس

الممارسات التربوية

الحياة المدرسية

عرفنا مما سبق أن المدارس الجديدة غلب عليها الطابع العسكرى، ولكى تتضح لنا حقيقة ذلك، نلقى نظرة على حياة المتعلمين داخل المدارس. فهم يقضون سنوات الدراسة فى إقامة تامة يخضعون خلالها للحياة العسكرية التى يعيشها الجند فى المعسكرات. فهم مقسمون إلى مجموعات لكل منها قائد ومساعدين. وحتى ما يميز القائد ومساعديه عن بقية المجموعة فهى رتب عسكرية، باشجاويش، جاويش، أمباشى أما بقية المجموعة فهم أنفار.

واليوم المدرسى يوم حافل بالنشاط والحركة، تعلن الأبواق والطبول بدأه عند الفجر ثم ينقسم اليوم إلى أنشطة وممارسات تتم وفق توقيتات دقيقة تفصل بينها طوابير وفترات راحة، وقد سبق أن عرضنا نموذجاً لهذه التوقيتات عند حديثنا عن المكتب العالى بالخانقاه. والنظام سمة أصيلة فى المدارس على كافة مستوياتها، فالنوم فى ساعة محددة، وأماكن النوم لا تستعمل إلا لهذا الغرض، والطاعة للرؤساء أمر واجب وإلا فالعقوبة صارمة. فالمدرسة هى أشبه شئ بالثكنة العسكرية بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى.

أما الغذاء الذى كانت المدارس توفره للتلاميذ والطلاب، فهو من الكفاية والجودة حتى ليرى فيه أحد الزائرين الأجانب غذاء يفوق جودة وكفاية ما كان يقدم فى مدارس المانيا آنذاك . وهنا أيضاً يتم كل شئ فى نظام ودقة فتلاميذ مكاتب المبتديان يتحلقون جماعات، تنفرد كل مجموعة «بطبيلة» عليها طبقان من العدس والفول وخبز من القمح. أما طلبة المدارس الخصوصية فيجلسون إلى موائد ويستخدمون الملاعق والسكاكين ويطعمون

الخضر واللحوم .كما أن تلاميذ المبتديان تخصهم الحكومة يوم الجمعة بوجبة من اللحم والخضر أيضاً. وبصفة عامة كان ما يقدم من غذاء كافياً ونظيفاً ومحققاً لسلامة الأبدان والصحة العامة.

أما الملبس الذى كانت الدولة توفره أيضاً لكافة الدارسين، فقد كان لكل نوع من المدارس زى خاص. فتلاميذ المبتديان يلبسون الجلباب وفوقه عباءة وعلى الرأس طربوش وبالقدمين خف من الجلد، وفى الشتاء يضعون صديرياً من البفته. هذا بخلاف الملابس الداخلية بالطبع والتى كانت عهدة كغيرها من الملابس. أما طلاب المدارس التجهيزية والخصوصية فكانوا يضعون السراويل أي البنطلونات وعليها صديرى وحزام من الجلد الأسود وعلى الرأس طربوش وبالقدمين خف أو حذاء حسب طبيعة الدراسة. فطلبة مدرسة السوارى ومدرسة المدفعية يضعون بأقدامهم أحذية لتلائم طبيعة العمل الذى يقومون به.

وفيما يتعلق بالرعاية الصحية، فإن الدولة كانت تسهر على نظافة التلاميذ حيث يأخذون حماماً بالماء الساخن كل أسبوع ويذهبون إلى الحلاق ويودع المرضى المستشفى. بل لقد بلغ من حرص الدولة على تحمل كل مسئوليات الأسرة قبل التلاميذ، أنها كانت تقوم بختان التلاميذ الذين لم يكونوا قد أختتنوا قبل دخولهم المدرسة. وكان التفتيش دورياً على أماكن النوم والملابس الداخلية تماماً كما يجرى الأمر فى الوحدات العسكرية.

وحتى تكتمل الرعاية للدارسين، الزمت الحكومة نفسها بدفع مرتبات شهرية تتناسب وحاجة التلاميذ فى مستويات التعليم الثلاثة. وقد تباين حجم المرتب من فترة لأخرى زيادة ونقصاناً، إلا أنه فى أواخر حكم محمد على أستقرت الأمور حول صرف هذه المرتبات كما يلى:

تلاميذ مكاتب المبتديان يبدأون بمرتب قدره: ٨ قروش ثم ١٠ قروش وفى السنة النهائية ١٢ قرش. وطلبة المدارس التجهيزية يبدأون بمرتب قدره ١٥ ثم ٢٥ وفى السنة النهائية ٣٠ قرشاً. أما طلبة المدارس الخصوصية فيبدأون ٣٥ قرش، ٤٥ قرش، ٥٥ قرش، ٦٥ قرش و٧٥ قرشاً إذا كانت هناك سنة خامسة. وكان كثير من الطلاب الفقراء يرسلون بمرتباتهم لأسرهم للمساعدة فى تحمل أعباء المعيشة كما كان الطالب يتحمل من مرتبه الغرامات التى تفرض عليه نتيجة لإهماله وفقدانه شيئاً من عهدته المدرسية: ملابس، أدوات، كتب ...إلخ. أما الأدوات المدرسية، فكانت تسلم للدارسين مع بداية كل عام مثلها مثل الملابس المدرسية. فالطالب يتسلم الكتب للمواد المختلفة كما يتسلم لوح الكتابة والعرائض الخاصة بذلك أيضاً إذا كان من تلاميذ المبتديان، ويتسلم الكراسات بأنواعها المختلفة إذا كان من طلاب التجهيزية أو المدارس الخصوصية. كما كان يصرف للدارسين أقلام للكتابة والمحابر والأحبار ...إلى غير ذلك من أدوات تتنوع بتنوع المدارس بالطبع. المهم أن الطلاب لا يحتاجون أثناء الدراسة إلى أى شئ من خارج المدرسة.

وقد وضع نظام لمعاقبة المذنبين من التلاميذ يتدرج من توجيه اللوم والتوبيخ إلى الضرب بالكرباج والحبس والطرد من المدرسة. وكانت تنزل أقصى العقوبات بالطلبة الذين يحاولون سرقة زملائهم حتى لتروى الكتب أن طالباً سرق طربوشاً وصديرياً لزميله، فنال جزاء ذلك عقاباً شديداً. الضرب بالكرباج مائة جلدة ثم إرتداء الصديرى بالمقلوب وتعليق ورقة على صدره تعلن أنه سارق ثم المرور بعد ذلك على زملائه فى المدرسة. وهكذا كانت العقوبة من الردع والحزم بحيث تجعل من يقدم على مثل ذلك العمل يراجع نفسه كثيراً وكثيراً. والويل كل الويل لمن يقدم على الفرار من المدرسة حيث لا ينزل به أشد العقاب فحسب بل يمتد العقاب أيضاً لضامنه أى للشخص

الذى كتب له ضمانة تسمح له بالخروج من المدرسة لزيارة أهله. وكان إنزال العقوبة بالطالب المذنب مسئولية تحدد وفق مكانة من سيقوم بعقابه، فناظر المدرسة لم يكن فى سلطته أكثر من خمس وعشرين جلدة، معنى ذلك أنه لا بد من مستوى أعلى فى السلطة كى تزيد العقوبة عن ذلك.

واستكمالاً لأوجه الرعاية الكاملة، وضع ديوان المدارس نظاماً لعلاج التلاميذ والسهر على رعايتهم صحياً. وقد وصل حرص الدولة على ذلك أن أذنت بافتتاح مستشفى صغير وصيدلية فى المدارس الخصوصية وخصصت أيضاً لمكاتب المبتديان أطباء للمرور عليها وفحص التلاميذ وكتابة التقارير بأحوالهم الصحية وعزل المرضى لعلاجهم إما بمدارسهم وإما بإرسالهم للمستشفى «قصر العينى بالقاهرة . وحينما نقص عدد مكاتب المبتديان إلى أربعة فقط فى أواخر حكم محمدعلى، عينت الدولة ناظراًطبيباً لكل مكتب كى يقوم على صحة تلاميذه بشكل مباشر. وفى كل الأحوال كانت الرعاية الصحية مقوماً هاماً من مقومات السياسة التعليمية المطبقة فى نظام التعليم الحديث.

الإمتحانات والعطلات.

وقد خضع الطلاب فى المدارس الحديثة إلى نوعين من الإمتحانات، إمتحانات المدارس، الإمتحانات العامة. أما النوع الأول فكما يتضح من أسمه فهو شأن خاص بكل مدرسة على حدة تعقده وفق ظروفها كل ثلاثة أشهر. ويرمى هذا الإمتحان إلى تقويم التلاميذ للوقوف على مستوى تحصيل كل منهم وتدارك ما قد يكشف عنه التقويم من قصور فى تقدم التلميذ.

أما الإمتحان العام فكان يعقد على مستوى ديوان المدارس وتحدد توقيتاته وجدوله عن طريق الجريدة الرسمية (الوقائع) وتوجه فيه الدعوة لكل من يرغب فى الحضور. وكان يوم الإمتحان العام أشبه بالمهرجان الكبير حيث كانت تدعى إليه فرق الموسيقى لتحيى الناجحين، وتوزع عليهم الرتب والنياشين.

وكان الإمتحان العام شفهياً، يلقى السؤال أمام الحاضرين على الطالب فيقوم بالإجابة عليه فى صوت عال. فإذا أحسن، خصه الحاضرون بعبارات التشجيع والثناء وإذا ما أخفق أهملوه. واتبعت مدرسة الطب طريقة اختيار الأسئلة وذلك بوضعها مكتوبة على ورق فى صندوق ويقوم الطلاب بسحب ورقة عليها سؤال يجيب عنه شفاهة أمام الحاضرين. وسارت المدارس العسكرية على هذا النهج أيضاً وهو الإمتحان الشفهى وكانت تتبعه بامتحان عملى لاختبار مهارات الطلاب فى الأداء العسكرى. أما تقديرات الإمتحان فلم تكن هى الدرجات الرقمية المعروفة الآن وإنما كانت رتباً تبدأ من (أعلى) ، (عال) ، (متوسط)، (دون)، (دون الدون) وقد يضاف إلى طرفى هذا السلم رتبة (أعلى الأعلى) وتعنى أكثر من ممتاز وفى نهاية السلم رتبة (التنابلة) وهم من لا يفقهون شيئاً، أما دون الدون فتعنى ضعيف جداً، دون: ضعيف، متوسط: مقبول، عال: جيد، أعلى: ممتاز. وكان الطلاب الذين يحصلون على مرتبة متوسط فما فوق ينقلون إلى المستوى الأعلى أما ما دون ذلك فيبقون للإعادة. بل إن بعض المدارس كانت تعتبر من يحصل على مرتبة متوسط فما دون ذلك راسبين ويبقون للإعادة، وفى بعضها لا يسمح بنقل الطالب إلا بحصوله على مرتبة أعلى أى ممتاز أما من هم دون ذلك فيبقون للإعادة.

وكان الإمتحان معياراً يحكم به على مستوى أداء المعلمين والنظار، يحاسبون إذا كان متدنياً ويكافأون إذا كان مناسباً. وكان عقب كل امتحان

تنعقد لجان خاصة لتدرس النتائج وترفع عنها تقريراً لسيد البلاد وتقترح فيه الجزاء والعقاب وفق ما تراه. وكثيراً ما كان يترتب على نتيجة الإمتحان فصل معلمين ونظار وتعيين من هم أفضل منهم على التدريس.

أما الأجازات فكانت قليلة إذا ما قيست بالوقت الذى ينفقه الطلاب فى الدرس والذى يصل فى مكاتب المبتديان إلى تسع ساعات متصلة يومياً. فالعطلة الأسبوعية هى يوم الجمعة، وكان يسمح فقط للطلاب المضمونين الناجحين أن يقضوا هذه العطلة مع ذويهم إذا كانوا قريبين. يخرج الطالب بعدالدراسة يوم الخميس ثم يعود مساء الجمعة فإذا ما تغيب ومر على غيابه أربع وعشرون ساعة، اعتبر هارباً وطلب القبض عليه. أما من كان أهله بعيدين عن مكان المدرسة فيذهب بصحبة ضابط المدرسة وزملائه للنزهة ثم العودة إلى المدرسة.

والعطلة السنوية كانت قصيرة ولا تتعدى شهراً واحداً هو شهر رمضان. وقد رأى مسئولو المدارس أن شهراً كاملاً يعد تبديداً للوقت وأوصوا بأن يخفض إلى النصف. بل أن البعض طالب بالعدول تماماً عن هذه العطلة حيث تمثل انقطاعاً عن الدراسة ومخالطة لأوساط غير سليمة مما يؤثر فى أخلاق الدارسين. وانتهى الأمر إلى موافقة ديوان المدارس على منح الطلاب من الأقاليم ومن القاهرة - شرط أن يكونوا مضمونين - النصف الأخير من شهر رمضان متضمناً العيد، عطلة يقضونها مع ذويهم فى حالة ما إذا كانوا ناجحين. وتقتصر الأجازة على أسبوع واحد بالنسبة لصغار السن أما الباقون فيمكثون بالمدرسة التى تتولى وتنظم الترويح عنهم خلال عطلة العيد.

كما كان الطلبة يحصلون على أجازات خاصة وأيضاً أجازات مرضية، وفى هذه الحالة كان يخصم ٥٠ ٪ من رواتبهم. وكما نرى فإن السياسة المتبعة فى شئون التلاميذ، قامت على إعطاء الإهتمام الأكبر للدراسة ولم تلق بالاً

لمسألة العطلات والأجازات.

فرص العمل.

من المفروض أن نظاماً تعليمياً كانت نشأته مرتبطة بتزويدأجهزة الدولة بحاجتها من العاملين، أن يلتحق الخريجون فور إنهائهم الدراسة فى الأعمال التى أعدوا من أجلها. كان ذلك حقاً في بداية إنشاء المدارس الحديثة حيث كان الخريج يلتحق بعمله ويحصل على رتبته وراتبها. بل كان الأمر يستدعى فى بعض الحالات تعيين الخريجين قبل إنهائهم دراستهم لسد النقص الشديد فى العاملين.

ولكن مع توقف التوسع فى الجيش وبدء تقلص المشروعات الصناعية والزراعية وتخفيض الإدارات، أخذت تظهر مشكلة توظيف الخريجين. وفى مواجهة هذه المشكلة لجأ النظام إلى ما يعرف بالإستيداع وهو إبقاء خريجى المدارس بعد إنهائهم الدراسة، فى مدارسهم وصرف نصف الراتب لهم حتى يتيسر تدبير عمل لهم. وكان هذا النظام يقضى أيضاً بالاستغناء عن الموظفين والضباط وإحالتهم على الإستيداع وصرف نصف رواتبهم وجعلهم تحت طلب الدولة فى أى لحظة.

وهكذا ومع اقتراب حكم محمد على من نهايته كان خريجو المدارس الخصوصية والذين كانوا يعينون برتبة ملازم ثان ومرتبها ٢٥٠ قرش شهرياً بالإضافة إلى بدل التعيين، يبقون بالمدارس سنيناً دون عمل. وقد عرفت مدرسة الولادة هذه الظاهرة أيضاً ولم يكن يعين من خريجاتها إلا من يسعدها الحظ فتتزوج من طبيب زميل لها فتحصل بذلك على رتبة ملازم ثان ومرتبها وأما الأخريات فيبقين فى المدرسة مكتفيات بمرتب الطالبات. وقد كان هذا الواقع الجديد من العوامل المعجلة بالتفكير فى تقليل عدد الدارسين ومن ثم

عدد المدارس.

ولما كان التعليم يكلف الدولة أموالاً طائلة، فإن الحرص كان كبيراً ألا يتعلم أحد دون أن تفيد منه الدولة بشكل أو آخر. ولذا كان الطلاب الذين لا يتقدمون فى دراستهم ويقفون عند حد إجادة القراءة والكتابة، يعينون بوظائف بسيطة تحتاجها الدولة: كتبة، صيارفة وما شابه ذلك. وهكذا أيضاً حينما زاد عدد خريجى مدرسة الطب البشرى، لجأت الدولة إلى الإستفادة منهم وذلك بتعيينهم نظاراً فى مكاتب المبتديان، ونلمس نفس الشئ فيما يتعلق بمدرسة المهندسخانه حينما لم تعد تستوعبهم مشروعات البناء والمصانع الجديدة، فيكتفون بممارسة التدريس فى المدارس المختلفة.

القائمون بالعمل فى المدارس.

تضم قائمة العاملين بمكاتب المبتديان، مجموعة من الأشخاص ما بين معلمين وخدم وإداريين. وسوف نتعرف على أعدادهم ومسئولياتهم ومرتباتهم، فى أواخر حكم محمد على.

فالمكتب الواحد من مكاتب المبتديان، يضم من العاملين:

ناظر ويتقاضى ١٠٠ قرش شهرياً وتعيينه (طعامه) ملازم، باشخوجة ويتقاضى ٧٥ قرش وتعيين ملازم، خوجة أول ويتقاضى ٤٠ قرش وتعيينه ملازم، خوجة ثان ويتقاضى ٤٠ قرش وتعيينه نفر، خوجه ثالث ويتقاضى ٤٠ قرش وتعيينه نفر، كاتب ويتقاضى ٦٠ قرش وتعيينه نفر، وكيل خرج ويتقاضى ٢٥ قرش وتعيينه جراية، ٢ فراش بأجر ١٥ قرش وتعيينهم جراية، ٢ غسال بأجر ١٥ قرش والتعيين جراية، ٢ سقا بأجر ١٥ قرش والتعيين جراية،طباخ بأجر ٢٥ قرش والتعيين جراية، طبلجى (سفرجى) ١٥ قرش والتعيين جراية، حلاق بأجر ٣٠ قرش والتعيين جراية، ترزى بأجر ٣٠ قرش

والتعيين جراية، بواب ٢٠ قرش والتعيين جراية.

هذه المجموعة والتى يبلغ عددها ثمانية عشر شخصاً فى حالة إكتمال النصاب القانونى للمكتب من العاملين، كانت تقوم على خدمة مائة وعشرين تلميذ تتراوح أعمارهم ما بين السابعة إلى السادسة عشر. ولكل منهم واجبات محددة فى اللائحة المنظمة للعمل بمكاتب المبتديان وقواعد لتعيينهم ومحاسبتهم وفصلهم.

فناظر المكتب هو المسئول عن حسن سير العمل بمكتبه: مواظبة التلاميذ، أداء الموظفين عملهم على الوجه الأكمل، الإشراف على نظافة المكتب، الإشراف على صرف الغذاء للتلاميذ ... إلى غير ذلك من المهام الإدارية. مهام إدارية، تلك كانت مسئولية نظار المكاتب، وهم فى معظمهم - خاصة فى البداية - لا شأن لهم بالتعليم. فقد كان يسمح لمشايخ البلاد التى تنشأ بها مكاتب أن يعينوا نظاراً لها حتى تضمن الدولة حسن انتظام الأطفال، ومن أقدر على ذلك من شيخ البلد؟ وكان هؤلاء النظار أميين تماماً، ولم يكون ذلك يمثل عقبة فى طريق تعيينهم فالمهم هو ضبط العمل داخل المكتب. وقد تغير هذا الوضع بعد ترتيب عام ١٨٤١م حيث قل عدد المكاتب - كما سبق ذكره - وأصبح من الممكن تعيين نظار أطباء من خريجى مدرسة الطب البشرى.

أما المسئول عن العمل الفنى داخل المكتب فهو الباشخوجة أى المدرس الأول. فهو الذى يوزع المعلمين (الخوجات) على الفصول وهو الذى يعنى برفع مستوى التلاميذ وهو الذى يشرف على الإمتحانات ثم هو بعد ذلك؛ كله يقوم بالتدريس للفرقة النهائية. وكان الباشخوجة هو المسئول الفنى عن المكتب أمام ديوان المدارس وهو الذى يحرر التقارير عن سير العمل والدراسة بالمكتب.

أما الخوجات الثلاثة فيخصص كل واحد منهم لفرقة دراسية يقوم فيها بتدريس مختلف المواد: اللغة العربية، الحساب، الأخلاق، الدين. وكان معظم هؤلاء الخوجات من الأزهريين الذين تعلموا في المساجد وفي الأزهر، وهو ما يفسر غلبة طريقة الحفظ والتلقين على عمل مكاتب المبتديان وخاصة فى الأقاليم. فلقد نقل هؤلاء المعلمون كل ما تعلموه على أيدى مشايخهم من طرق للتعليم ومن ممارسات تربوية. ولم يكن من الممكن أن يكون الحال غير هذا حيث لم يكن هناك إهتمام بإعداد المعلمين ليس فى مصر وحدها بل وفى مختلف مجتمعات ذلك العصر. كان التقليد المتبع هو أن من يمتلك معرفة يستطيع أن يكون معلماً لمن لا يمتلكها.

ولسنا بحاجة إلى توضيح مسئوليات بقية العاملين بالمكتب حيث يفصح عن ذلك أسماء الأعمال التى يعينون عليها.

أما فى المدارس التجهيزية والخصوصية فكان الأمر يختلف عما رأيناه فى مكاتب المبتديان، فقبل الناظر الذى تظل مهمته هنا أيضاً إدارية، يوجد مدير المدرسة ومهمته الأساسية فنية. وقد سبق أن رأينا كيف كان مديرو هذه المدارس من الأساتذة الأجانب الذين كانوا يتنافسون ليحقق كل منهم لمدرسته مكانة مرموقة بين المدارس الأخرى.

أما المعلمون فى هذه المدارس فكانوا أيضاً مختلفين، فمنهم من كان مستقدماً من الدول الغربية ومنهم من كان قد أوفد فى بعثة ثم منهم أيضاً من تخرج فى المدارس الخصوصية من قبيل: الدرسخانة، ومدرسة القلعة، ومدرسة القصر العينى.

وبالطبع تضم كل مدرسة عدداً كبيراً من الموظفين والخدم تناظر أعمالهم تلك التى رأيناها آنفاً ولم تشذ المدارس العسكرية عن ذلك، فهى

الأخرى تضم خدمة يقومون على شئون الطلبة، ضباط المستقبل. وقد ساد جدل حول سلامة أن يقوم خدم على شئون الطلبة بالمدارس العسكرية التى من واجباتها تعويدهم الخشونة والإعتماد على النفس، ولكن هذا الجدل انتهى إلى إبقاء الحال على ما هو عليه، وقد تم تبرير ذلك بأن هؤلاء الطلبة يتكلفون كثيراً على الدولة ولا ينبغى أن يضيع وقتهم فى سفاسف الأمور التى يقوم عليها الخدم الذين لا يزيد المرتب الشهرى لأحدهم عن عشرين قرشاً.

أما فيما يتعلق بمتابعة سير العمل فى المدارس من قبل السلطة المركزية، فكان ديوان المدارس يبعث بالمفتشين العامين من القاهرة ليقوموا بالتفتيش على مدارس الأقاليم ومتابعة أحوالها ودفع التقارير بما يرونه إلى الديوان. وكان للمفتشين سلطات واسعة فى إتخاذ الإجراءات التنفيذية لتصحيح الأخطاء وتعديل ما يلزم تعديله من أوضاع المكاتب التى يزورونها. ونستطيع مراجعة أحد هذه التقارير التى وضعت بعد زيارة لعدد من مكاتب المبتديان فى مديرية الغربية لنقف من خلال مضمونه على ما كان يقوم به مفتشو الديوان، راجع الملحق.

ولم تقتصر المتابعة على مكاتب المبتديان وإنما شملت أيضاً المدارس التجهيزية والخصوصية. فأعضاء ديوان المدارس يذهبون لزيارة هذه المؤسسات ويشاركون فى امتحاناتها العامة ويتلقون التقارير التى يرفعها اليهم المديرون. بل لقد رأينا فى موضع سابق أن محمد على بنفسه كان يقوم بالتفتيش على مدارسه الحديثة ويتخذ ما يلزم من قرارات فى الحال.

خطة الدراسة

وعلى مدى السنوات الثلاث التى تتكون منها مدة الدراسة بمكاتب المبتديان، كان التلاميذ ينكبون على حفظ القرآن وتعلم القراءة والكتابة

بالعربية وإتقان العمليات الحسابية الأربع. وكما يتضح من هذا البرنامج، فإن مكاتب المبتديان ظلت وثيقة الصلة بالتعليم التقليدى الذى شاع فى الأزهر وفى المساجد والكتاتيب القديمة. وكل ما تميزت به هو الإهتمام بتعليم القراءة والكتابة لتكون أداة لمواصلة التعلم وكذلك إتقان العمليات الحسابية الأربعة.

وإذا جازلنا أن نعتبر ما كان يجرى فى مكتب المبتديان بالقاهرةهو نفس ما كان يجرى فى مكاتب الأقاليم، فإن الجدول التالى وهو خاص بمكتب القاهرة، يوضح لنا المواد الدراسية موزعة حسب الأسبوع:

الفرقة الثالثة (أى الأولى) يدرس التلاميذ ربع القرآن ويخصص له أربع ساعات يومياً، القراءة والهجاء ويخصص لها خمس ساعات.

الفرقة الثانية: ختم القرآن أربع ساعات، الأجرومية فى قواعد اللغة العربية والسنوسية وشرحها ساعة ونصف، الجغرافيا ساعة ونصف، كتاب الأخلاق ساعة واحدة، كتاب التوحيد ساعة واحدة.

الفرقة الأولى (النهائية) : قواعد اللغة العربية والإملاء أربع ساعات ونصف، الخط الثلث ساعة ونصف، كتاب علم الحساب المطبوع حديثاً ساعتين، قراءة كتاب علم الأخلاق ساعة واحدة.

وكما يتضح من التوزيع السابق فإن التلاميذ كانوا يدرسون بواقع تسع ساعات يومياً وذلك بخلاف الساعات التى ينبغى تخصيصها للمراجعة والإستذكار. وقد سبق أن رأينا خطة الدراسة بالمكتب العالى بالخانقاه وكيف أن اليوم بأكمله يخصص للدراسة بإستثناء ساعات النوم والراحة. وهو برنامج دراسى جاد لا يمكن تحقيقه إلا من خلال النظام الذى سارت عليه مدارس محمد على وهو الإقامة الكاملة للتلاميذ بالمدارس.

والمدرسة التجهيزية باعتبارها حلقة الوصل بين مكاتب المبتديان والمدارس الخصوصية كانت تنتهج برنامجاً يعد إمتداداً لبرنامج مكاتب المبتديان واستكمالاً له فى نفس الوقت. فهى تستمر فى تأكيد ما تعلمه التلاميذ من قواعد اللغة العربية والخط والإملاء ثم هى تعنى بعد ذلك بتعليم اللغتين الأساسيتين الفارسية والتركية بالإضافة إلى التاريخ والجغرافيا بالطبع، وكذلك الحساب. وتوزيع أعباء الدراسة على اليوم لا يختلف عما رأيناه فى مكتب المبتديان، فجل ساعات اليوم مخصصة للدرس.

أما المدارس الخصوصية، فكان لكل منها خطة تتعلق بنوع الدراسة التى تقوم عليها المدرسة. ولذا فإن لكل مدرسة خطتها الخاصة والمقررات الدراسية التى تخدم التخصص الذى تعد المدرسة طلابها على أساسه . ولكى تكون لدينا فكرة عما كان يدور فى هذه المدارس، نستطيع مراجعة الملحق لنتعرف على واحدة من المدارس الخصوصية وهى مدرسة الزراعة لنعرف المقررات التى أعتمدتها المدرسة وكيفية توزيعها على ساعات اليوم، راجع الملحق .

التجريب التربوى

ألمحنا فيما سبق عما يعرف فى تجربة محمد على التعليمية باسم: «المكتب المستجد» والذى كان ملحقاً بمكتب المبتديان بالقاهرة. ونخص هذا المكتب بالحديث مرة أخرى هنا لما يمثله من أهمية للممارسات التربوية فى الماضى والحاضر.

لقد أقرت الدولة إنشاء هذا المكتب ليكون بمثابة مدرسة تجريبية تختبر فيها الطرائق التعليمية والوسائل الخاصة بها قبل أن تعمم فى بقية المدارس. وقد عهد إلى «المكتب المستجد» أن يقوم بتجريب إحدى الطرق التدريسية التى ظهرت فى إنجلترا وأخذتها عنها فرنسا وهى طريقة «لانكستر» . وكان

القصد من وراء ذلك هو التوسع فى إنشاء المدارس حيث يوفر استخدام هذه الطريقة عدد المدرسين، وكان ذلك يمثل صعوبة بالغة آنذاك. ففى هذه الطريقة يكفى معلم واحد لكل مائة تلميذ.

وتقوم طريقة «لانكستر» على مجموعة من الأسس أهمها:

أستثمار إيجابية التلاميذ فى التحصيل عن طريق نشاطهم ومشاركتهم فى التعليم بأنفسهم، إعمال مبدأ التعليم المتبادل والذى يقوم فيه التلاميذ بتعليم بعضهم البعض، إحترام حيوية التلاميذ وإتاحة الفرصة أمامهم للحركة بدلاً من القعود والاكتفاء بمجرد الاستماع للمدرس، استخدام اللوحات التوضيحية ذات الخطوط الكبيرة سهلة القراءة، تحجيم دور المعلم كى يضطلع المتعلمون بالعبء الأساسى فى عملية التعلم، إعمال مبدأ المنافسة بين التلاميذ حيث يتغير مكان التلميذ فى مجموعته بتغير مستواه التحصيلى.

وقد طبقت بالفعل الطريقة فى المكتب المستجد الملحق بمكتب المبتديان فى القاهرة حيث كان التلاميذ الخاضعون للتجربة يقسمون إلى مجموعات قوام كل منها ثمانية طلاب. وصالة الدرس عبارة عن حجرة كبيرة توضع فى وسطها المقاعد الخاصة بالتلاميذ فتتكون بذلك ممرات كبيرة بمحيط الفصل كله. وتعلق على الجدران اللوحات الخاصة باللغة العربية وبالحساب ثم تتخذ كل مجموعة مكانها أمام إحدى هذه اللوحات، ويقف أفرادها فى شبه نصف دائرة يقرأون ويتبادلون النقاش فى نظام يشرف عليه التلميذ المتميز فى المجموعة. فإذا ما قرأ أفراد المجموعة وقنعوا باستيعابهم مضمون اللوحة، اتخذوا أماكنهم وجلسوا على مقاعدهم ليدونوا ما قرأوا فى الواحهم وأوراقهم. ويمر الأستاذ ليتابع عن كثب ما تفعله هذه المجموعة ثم يتركها إلى غيرها وهكذا.

وقد احتاج الأمر إلى جهد كبير كى تستخدم هذه الطريقة حيث كان من الضرورى القيام بترجمة اللوحات الأجنبية التى تم جلبها من فرنسا وإعطاء اللوحات مضامين عربية إسلامية كى تصلح لتعليم أبناء مصر. وكما نرى فإن هذه الطريقة تستبعدتقسيم التلاميذ فى فصول وإنما يترك التلميذ مجموعته إلى غيرها كلما تغير مستواه تقدماً أو تأخراً دون أن يفارق المجموعة الكبرى التى هى بمثابة المدرسة كلها. ولم يسمح الوقت بأن تنضج هذه التجربة وتؤتى ثمارها وكان من المفروض– فى حال استمرار حكم محمد على – أن تكون ركيزة لنشر التعليم فى ربوع البلاد عن طريق ما عرف تحت اسم: مدارس الملة التى تحمس لها ابراهيم باشا نجل محمد على. فقد بدأ فى الأخذ بهذه الطريقة فى أواخر عهد محمد على حيث بدأ المشروع التعليمى يتدهور بتدهور الأوضاع فى مصر.

وهكذا تعتبر تجربة «المكتب المستجد» ، أول تجربة تعرفها مصر فى مجال الممارسات التربوية، ولا يمكن أن يمر ذلك دون أن يترك أثره فيما سيلى من تطور. إن أخذ التعليم الحديث فى مطلع القرن الماضى بمبدأ التجريب التربوى، يعد سابقة على جانب كبير من الأهمية تستوجب التفكير والنظر حيث يعنى ذلك سبقاً تاريخياً يندر أن نجد له نظيراً فى تاريخ المجتمعات المتقدمة.

التلقين وإعلاء الذاكرة .

رأينا فى أكثر من موضع كيف طبع التعليم التقليدى المدارس الحديثة بطابعه الذى أشتهر به وهو جعل غاية التعليم: شحن الذاكرة بأكبر كم ممكن من المعارف والمعلومات. وقد فسرنا سبب ذلك بما كان بين التعليمين من علاقة جعلت التعليم الحديث يستعين فيها بمعلمين من التعليم الأزهرى وأيضاً بطلاب من خريجيه. وقد نقل هؤلاء معهم تراثهم الذى نشأوا عليه

وهو انفراد المعلم بإلقاء الدرس وإكتفاء المتعلم بالإستماع والحفظ.

لقد كانت مكاتب المبتديان - والخطة الدراسية التى سلفت الإشارة إليها توضح ذلك - تنتهج نهج الكتاتيب القديمة فتجعل من حفظ القرآن الأساس فى عملها. وبالمثل سارت الأمور فى المدرسة التجهيزية حيث كان التلقين والحفظ هو محور التدريس والعمل الطلابى. وربما كان الأمر كذلك فى بعض المدارس الخصوصية مثل: مدرسة الألسن بل ومدرسة الطب.

ولقد أفقد إعتماد المدارس الحديثة على هذه الممارسات التعليمية البالية، قدرتها على تغيير مفهوم التربية والتعليم تغييراً جوهرياً لا شكلياً. فمعنى أن تظل المدارس الحديثة حبيسة هذه الطريقة التقليدية فى التعليم، فى الوقت الذى تغيرت فى مظهرها ومظهر طلابها، هو أن تظل النتائج التى تتوصل إليها على حالها القديم. ويبدو أن ذلك كان هو الواقع بالفعل حيث أمكن الإستغناء عن مكاتب المبتديان كلها تقريباً دون أن يؤثر ذلك فى عمل المدارس الخصوصية والتى بدأت كما نعرف قبل أن تنشأ مكاتب المبتديان.

وقد كان من غلبة التلقين والحفظ فى المدارس الحديثة، أن غاب الإهتمام كلية بالعناية بأجسام الناشئة. فالبرنامج التعليمى يخلو تماماً من أية ساعات تخصص للتربية البدنية. وهو أمر يتناقض مع وجهة التعليم آنذاك الرامية إلى المشاركة فى بناء جيش قوى. فإذا ما وعينا طبيعة الحرب فى ذلك الوقت، أدركنا قيمة قوة الأبدان فى كسبها وخوض غمارها بفاعلية وكفاءة. مع ذلك أهملت التربية البدنية تماماً فى كل من مكاتب المبتديان والمدرسة التجهيزية والمدارس الخصوصية بإستثناء العسكرية منها.

وسوف تستمر هذه الخاصية التى عرفها التعليم الحديث عند النشأة، تمثل ملمحاً فى تعليمنا الذى تلى تجربة محمد على. بل إننا نلمس اليوم

فيما بين أيدينا من تعليم، هذه السمة فى جلاء ووضوح.

عزلة المدرسة عن المجتمع.

ومن خواص الممارسات التعليمية التى انتظمت نشأة التعليم الحديث فى مصر، مخاصمة المدارس المجتمعات الصغيرة التى تعمل فيها. فالمدرسة قد تنشأ فى قلب ريف مصر ومع ذلك تظل عالماً مغلقاً لا يعبأ بما حوله ولا يعبأ به من حوله.

فحينما بدأت مدرسة الزراعة عملها ببلدة «نبروه» وجلبت من المعدات الزراعية أحدثها واعتمدت على أفضل الأساليب المعروفة فى الزراعة، فإنها لم تنجح فى تغيير أى شئ فى مجال الزراعة عندنا. والسبب الرئيس فى ذلك هو انكفاء المدرسة على نفسها وتقوقعها فى المفاهيم التعليمية القديمة التى تحرمها التفاعل مع بيئتها وتدفعها إلى تلقين طلابها الدروس كى تحفظ وتكرر وينتهى الهدف عند ذلك الحد.

وعندما قام محمد على بزيارة هذه المدرسة متفقداً أحوالها، أعجب كثيراً حينما طالعته الحقول المجاورة بنضارتها ووفرة محاصيلها. ولكنه أصيب بالإحباط وخيبة الأمل حينما أفهمه مرافقوه بأن هذه الحقول النضرة، وفيرة المحاصيل، هى حقول الأهالى من الفلاحين المعدمين الجهلاء الذين يتبعون طرق أجدادهم فى الزراعة. أما تلك الحقول هناك التى يكسوها الذبول وقلة المحصول وسوء المنظر فهى حقول مدرسة الزراعة التى تنفق عليها الدولة أموالاً طائلة لتكون أداة تطوير الزراعة فى البلد.

وحينما استوعب والى مصر هذا الموقف المتناقض، لم يسعه إلا أن يأمر بضرب مدير المدرسة وطرده وإلقائه فى البحر. وفى رد الفعل هذا دلالة هامة، تتمثل فى حرص الوالى على أن تكون مدارسه مراكز إشعاع وتحديث لبيئاتها،

تلتحم بها، تحافظ على إيجابياتها، تحارب سلبياتها وتضعها على طريق التقدم. ليس معنى أن نستورد آلات حديثة وطرقاً متقدمة فى الزراعة ووسائل فعالة لمقاومة الآفات، أن نهمل ما درج فلاحونا عليه منذ القدم فى زراعتهم.

هذه الواقعة تمثل إذاً تلك السمة التى عرفها التعليم الحديث عند نشأته والتى ما زالت سمة أصيلة لمؤسساتنا التعليمية اليوم. فلكم نقرأ فى الكتابات المهتمة بالتعليم فى الوقت الحاضر عن عزلة المدرسة وإنفصالها عن مجتمعنا وعن ضرورة إنهاء تلك العزلة وتحقيق المصالحة بينهما.

وببلوغناهذا الحد من عرض ملامح نظام التعليم الحديث عبر الممارسات التعليمية والتربوية التى ارتكز عليها نشاطه، نكون قد وفينا بمتطلبات هذا الفصل. ويجدر بنا أن نمعن النظر فيما تقدم من تحليل محاولين استنتاج ما يمكن أن يكون قد تمخض عنه إنشاء التعليم الحديث من إيجابيات وسلبيات بالنسبة لمجتمعنا. إن أسئلة كثيرة ينبغى أن تثار حول ما تقدم من تحليل فى هذا القسم من الكتاب كى نستكمل النقص فى معرفتنا المتحصلة عن تجربة محمد على فى مطلع القرن الماضى. فإذا ما فعلنا ذلك أصبح من اليسير أن نواصل مسيرتنا نحو تتبع تطور التعليم الحديث والمصير الذى عرفه بعد ذلك.

مراجع القسم الثانى

١) أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى عصر محمد على**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ١٩٣٨م.

٢) أنور عبد الملك: **نهضة مصر**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٨٣م.

3) Durkheim Émile: L'Evolution Pédagogique En France, 2 ème èd. Paris, P.U.F. 1969.

القسم الثالث

التعليــم الحديــث فــى مصــر

التطــور

الفصل السادس

التعليم الحديث بين الإلغاء والإحياء

من نهاية حكم محمد على إلى عشية الإحتلال

إضمحلال التعليم الحديث

رأينا فى الفصول السابقة كيف كانت نشأة المدارس الحديثة على يد محمد على، قوية فى بدايتها. ورأينا كيف أدى إرتباط نشأة المدارس الحديثة ببناء جيش قوى، إلى إضمحلال هذه المدارس وفقدان أهميتها بمجرد أن توقف نمو الجيش المصرى وانخفاض حجمه بشكل كبير بعد تسوية عام ١٨٤١م ليهبط عدده من ٣٠٠٠٠٠ جندى إلى ١٨٠٠٠ جندى. فبعد أن كانت المدارس الجديدة تشكل فى الثلاثينيات من القرن الماضى نظاماً تعليمياً يضج بالحيوية والنشاط ويضم أعدادا كبيرة من الدارسين، نجدها فى أواخر عهد محمد على وقد ألغى معظمها وتقلصت أعداد الدارسين فيها.

فمكاتب المبتديان تبلغ عند نهاية حكم محمد على ١٨٤٨م فى مصر كلها،خمسة مكاتب تضم ٧٨٠ تلميذاً، موزعة على أساس مكتب فى القاهرة قوامه ٣٠٠ تلميذ والأربعة مكاتب الأخرى فى: الجيزة، ميت غمر، أسيوط، المنيا، وبكل منها ١٢٠ تلميذاً. أما المدرسة التجهيزية والمدارس الخصوصية فقد تقلصت أعداد الطلاب بها إلى حد بعيد كما أختفى بعضها وقد بينا ذلك آنفاً.

وقد استمر إضمحلال التعليم الحديث بعد انتهاء حكم منشئة حتى أننا فى عهد الخديوى عباس الأول ١٨٤٨م-١٨٥٤م، نشهدتدهوراً أكبر بكثير مما ألمحنا إليه فى أواخر عهد محمد على. فلقد أمر عباس بإغلاق جميع مكاتب المبتديان عام ١٨٤٩م-١٨٥٠م. وفى هذا التاريخ ضم جميع المدارس

الخصوصية العسكرية فى مدرسة واحدة أطلق عليها اسم «المفروزة» وهى مدرسة ابتدائية وتجهيزية وعسكرية فى نفس الوقت تضم ١٦٩٦ طالباً. أما المدارس الخصوصية الأخرى فقد اختفى معظمها وبقيت مدرسة المهندسخانة تحت إدارة على مبارك بعدد هزيل من الطلاب وكذلك مدرسة الطب تحت إدارة «وليام كريسنجر» . وقد اتجهت المدرسة فى عهده إلى ألمانيا حيث اكتشف «بليهارز» ميكروب "Schistosoma Haematobium" الذى يسبب مرض البلهارسيا وهو أسم أشتق من اسم مكتشف المرض.

وتجمع الدراسات على أن هذا الخديوى وجه ضربة قاسمة للتعليم فى مصر برغم سماحه بإرسال بعض المبعوثين إلى ألمانيا وإنجلترا وفرنسا لدراسة الطب والهندسة. بل أنه لم يتردد فى التخلص من الشخصيات التى لعبت أدواراً هامة فى إنجاح المشروع التعليمى لجده محمد على. ومن ذلك أنه قام بإبعاد رفاعة الطهطاوى عن مصر وذلك بتعيينه ناظراً للمدرسة الإبتدائية التى أمر بإنشائها فى السودان، وقد بقى هناك حتى استدعاه سعيد.

ولم يتغير الحال بعد مجئ الخديوى سعيد ١٨٥٤م-١٨٦٣م، بل إنه بدأ حكمه بإلغاء ديوان المدارس عام ١٨٥٤م ليطلق يده فى التعليم كيف يشاء. ومثله مثل سابقه لم يفعل شيئاً لإحياء المدارس الإبتدائية أو المدارس التجهيزية وإنما أكتفى بإعادة فتح مدرسة أركان الحرب بالقلعة ومدرسة المحاسبة ومدرسة العمارة وعهد بإدارتها جميعاً إلى رفاعة الطهطاوى. وقد بقيت أيضاً مدرسة المهندسخانة ومدرسة الطب التى عرفت فى عهده أسوأ عصورها.

وقد عرف التعليم الأجنبى فى ظل الخديوى سعيد توسعاً كبيراً حيث لم يكتف سعيد بالتصريح للجاليات الأجنبية والجمعيات التبشيرية بافتتاح المدارس فحسب وإنما قدم لها العون الأدبى والمادى من أراض للبناء ومعونات

مالية.

أما مدارس النوع الأول، مدارس الجاليات والطوائف الأجنبية - والتى لم يكن موجوداً منها فى عهد جده «محمد على» سوى مدرسة أرمنية (١٨٢٨م) ومدرستان أسرائيليتان (١٨٤٠م)، ومدرستان يونانيتان فقد أنشئ منها فى عهده عشر مدارس. مدرستان يونانيتان فى القاهرة (١٨٦٠م) وآخرتان فى المنصورة (١٨٥٩م) وطنطا (١٨٦٠م)، ومدرستان إيطاليتان فى القاهرة والاسكندرية، وثلاث مدارس خاصة إحداها فرنسية (١٨٥٦-١٨٦٢)، ومدرسة اسرائيلية تلمودية.

أما مدارس الجمعيات الدينية أو البعثات التبشيرية - فقد بدأت هى الأخرى مع محمد على الذى شجع الأب إتين Etienne على نشر المدارس الكاثوليكية بمصر، مدرسة الراعى الصالح للبنات فى القاهرة (١٨٤٥/١٨٤٦)، مدرسة فتيات الإحسان (١٨٤٧)، فقد نمت نمواً اكثر من مدارس الجاليات بفضل تشجيع الخديوى لها. ومن هذه المدارس مدرسة الفرير بالاسكندرية (١٨٥٧م) ومدرسة الفرير بالقاهرة (١٨٥٤م)، بيت الأخوات الفرنسيسكان بالقاهرة (١٨٥٩م)، وعشر مدارس للفرنسيسكان موزعين بين الوجهين البحرى والقبلى (١٨٥٥م-١٨٦٣). وفى مواجهة نمو المدارس الكاثوليكية، حاولت جمعية إرساليات الكنيسة البروتستانتينه أن تحقق شيئاً من التوازن، حيث يعنى انتشار المدارس الكاثوليكية تغلغلاً للنفوذ الفرنسى. وعلى ذلك قامت الكنيسة البروتستانتينية بتشجيع من إنجلترا بإفتتاح ثلاث مدارس - فى عهد محمد على (١٨٣٩-١٨٤٠)- ثم تلى ذلك قيام الإرسالية الأمريكية بإفتتاح ثمان مدارس فى القاهرة والاسكندرية والفيوم (١٨٥٥-١٨٥٧).

وهكذا فتح الخديوى سعيد مصر أمام النفوذ الأجنبى الذى كان يتستر

خلف هذه المدارس التبشيرية. بل إن هذه المدارس لم تتوان فى تحويل أقباط مصر إلى الكاثوليكية أو البروتستانتينية كى يكونوا أكثر تقبلاً لتغلغل هذا النفوذ. وقد بلغ من إهمالة التعليم الوطنى وتشجيعه بلا حدود التعليم الأجنبى أن قدر أحد المؤرخين قيمة الهبات التى منحها لمدارس الفرير بالقاهرة والإيطالية بالاسكندرية بأنها تفوق ما صرفه الخديوى سعيد على التعليم العمومى طيلة حكمه.

إذا كان التعليم الحديث قد عرف إضمحلالاً وتدهوراً منذ الترتيب الثانى عام ١٨٤١م، فإن هذا الإضمحلال والتدهور وصل إلى ذروته تحت حكم الخديوى عباس والخديوى سعيد كما رأينا. ويمكننا القول بأن تعليم الشعب المصرى فى مجموعه، ظل حتى نهاية حكم سعيد مهملاً لم تبذل الدولة من أجله شيئاً ذا بال. أما المدارس الحديثة التى ظلت تقاوم التدهور والإغلاق، فقد احتكرها أبناء الطبقات الحاكمة من الأتراك والشراكسة والأرمن وقلة لا تذكر من أبناء المصريين العاملين فى خدمة الأسرة الحاكمة. ولا يختلف الحال مع مدارس الجاليات الأجنبية والبعثات التبشيرية، فالأولى تخدم أبناء هذه الجاليات والثانية تعمل للتبشير وتحويل الأقباط إلى الكاثوليكية والبروتستانتينية.

وقد ظل التعليم فى مصر حتى نهاية حكم سعيد محتفظاً بازدواجيته الرئيسة، فتعليم الأزهر وما يتبعه من مساجد وكتاتيب، يحتفظ بتراثه القديم ويعيش على ما خلفه له السلف من حواش تدرس وشروح تحفظ ولاشئ بعدذلك مما ينفع الناس. وفى الجانب الآخر بقايا النظام الحديث الذى خلفه عهد محمد على. هذه البقية الباقية من المدارس الحديثة ظلت هى الأخرى تحتفظ بغلبة الطابع العسكرى عليها وبانعدام الصلة بينها وبين جماهير الشعب. أما التأثير الأجنبى فى التعليم الحديث فلم ينقطع حيث ظلت البعثات

تذهب إلى أوروبا وإن كانت فى حدود ضيقة، كما ظل الأساتذة الأجانب يفدون إلى مصر للعمل والدراسة، وأهم من ذلك ما بدأت تيسره المدارس الأجنبية بنوعيها من سبل أمام هذا النفوذ.

ونعتقد أننا الآن ندرك العلاقة العضوية التى تربط التعليم بمجتمعه فيدور معه تقدماً وتخلفاً. فحينما كان المجتمع قوياً وثاباً وكانت السلطة الحاكمة ذا توجه وأهداف محددة، جعلت من التعليم أداة فعالة تخدم هذا التوجه وتلك الأهداف. كان ذلك ملموساً فى بداية حكم محمد على ثم نلمسه أيضاً فى أواخر عهده حينما أخفق مشروعه فى بناء إمبراطورية مصرية فإذا بالنهضة التعليمية تخبو ويذهب زخمها وبريقها. ومن جديد تحت حكم عباس وسعيد، نلمس هذه العلاقة العضوية بين المجتمع والتعليم، فها هنا أيضاً حيث الضعف السياسى للنظام الحاكم وغيبة الشعب عن الحكم وإنهيار الجيش وتدهور الإقتصاد، فإن التعليم قديمه وحديثه لا يمكن إلا أن يسير القهقرى كما رأينا.

ويبدو أن الخديوى اسماعيل - خليفة سعيد - قد وعى هذه الحقيقة فى تجربة جده ولذا نراه يسعى لأن يجعل من التعليم أهم أدواته لإنهاض البلاد من كبوتها. هكذا من جديد وعلى يد هذا الخديوى نرى محاولة لإحياء مشروع «محمد على»، ولكن الأحداث كانت تخبئ له مصيراً أسوأ بكثير من مصير المشروع الأول.

محاولة الإحياء: سياسة جديدة

نشهد مع دخول حكم الخديوى اسماعيل ١٨٦٣م - ١٨٧٩م، حدثاً جديداً يتجه فيها خط تطور التعليم الحديث إلى أعلى بعد أن كان قد هبط إلى الحضيض. ونذكر أن هذا الحاكم كان من بين بعثة المكتب العالى

بالخانقاه والتى عرفت باسم «بعثة الأمراء» إلى فرنسا ١٨٤٤. هذا الحاكم المتفتح على الأفكار التقدمية لعصره والمعجب إلى حد الإنبهار بإنجازات جده «محمد على»، حاول أن يعيد بناء مصر متخذاً من التعليم الحديث ركيزة إلى ذلك الهدف.

وتأتى البداية هنا مختلفة عما رأيناه فى تجربة محمد على، فأول عمل للخديوى الجديد هو البحث عن الرجال من ذوى الخبرة والحمية الوطنية ممن يقدرون على حمل الأمانة والثقة وتحقيق الأمل. فكان أن جمع حوله أربعا من الشخصيات المرموقة والمشهود لها بالكفاءة والوطنية هم الشيخ رفاعة الطهطاوى، يعقوب أرتين، محمد شريف، على مبارك. وقد ارتبطت أسماء ثلاثة من هؤلاء الأربعة بالمشروع التعليمى لمحمد على كما أوضحنا فى الفصول السابقة، فهم ممن حملوا على أكتافهم مسئولية بناء نظام التعليم الحديث وإدارته. ونلمس الفرق بين هذه البداية التى يلعب فيها الوطنيون المصريون، الدور الرئيس فى مشروع إعادة بناء التعليم، وما كان من أمر ذلك فى تجربة محمد على حيث كان العنصر الأجنبى هو الركيزة للبناء.

وفارق أساسى آخر بين التجربتين، يكمن فيما أخذ به الخديوى اسماعيل منذ البداية وهو إعادة الحياة إلى ديوان المدارس فى ٢٦ يناير ١٨٦٣م كى يكون الجهاز المسئول عن إنشاء المدارس وتنظيمها وإدارتها. ونذكر أن التعليم الحديث الذى أنشأه محمد على ظل خاضعاً لديوان الجهادية ولإدارة محمد على المطلقة حتى إنشاء ديوان المدارس عام ١٨٣٦-١٨٣٧م. ولا يخفى علينا ما لمثل هذا الإجراء من أهمية بالغة حيث تكون المسئولية محددة، وجهة الإشراف على التعليم متفرغة لذلك وكلها أمور تضمن سير العمل وإنتظامه.

وثالث الفروق الجوهرية بين مشروع «محمد على» لبناء التعليم

الحديث ومشروع الخديوى اسماعيل لإحيائه، هو قبول اسماعيل بمبدأ الفصل بين التعليم المدنى والتعليم العسكرى. مبدأ دافع عنه على مبارك وقبل به الخديوى الذى سيعطى للتعليم عناية أكبر من التعليم العسكرى.

ويعتبر الأخذ بمبدأ الفصل بين هذين التعليمين، خطوة فى غاية الأهمية بالنسبة لمستقبل التعليم ونشره فى ربوع مصر وبدء المطالبة الشعبية بتوفير فرصه أمام الناس.

وعلى أساس من هذه السياسة المتميزة عن تلك التى عرفناها فيما مضى، وضعت للتعليم المصرى لائحته الشهيرة المعروفة باسم «لائحة رجب» عام ١٨٦٨م بمبادرة من على مبارك الذى كان رئيساً لديوان المدارس آنذاك. وفى ظل هذه اللائحة أعيد تنظيم مدارس التعليم العام لتتميز بنيتهَ بمكونات ثلاثة أساسية:

١- المكاتب الأهلية (المدارس الأهلية) ٢- مدارس الأوقاف الإبتدائية الحكومية. ٣- مدارس الأوقاف الإبتدائية الخاصة.

وضعت اللائحة هذه الأنواع الثلاثة من المدارس الإبتدائية تحت سيطرة ديوان المدارس وذلك برغم تباين أوضاعها ومستوياتها ومصادر تمويلها والأطراف ذات العلاقة بها. ويعتبر هذا إقرار لمبدأ تأكيد سيادة الدولة على المؤسسات التعليمية وإحكام الرقابة عليها وتوجيهها وفق المصالح العامة للمجتمع.

ووفق تقدير أحد الباحثين (أحمد سامى) يصل عدد مدارس التعليم الإبتدائى عام ١٨٧٥ أى بعد سبعة أعوام من صدور لائحة رجب إلى ٣٢ مدرسة موزعة كالآتى: ١٧ كتاب أهلى للبنين تضم ٧٧٢٩ تلميذ، ١٢ مدرسة أوقاف للبنين تضم ١٧٤٣ تلميذ، ٣ مدارس أوقاف للبنات بها ٤٤٥

تلميذة.

هذا بخلاف ٤٦٨٢ كتّاباً تضم ١١١٨٣٤ تلميذاً و١٤ كتّاباً للبنات بها ٢١٣ تلميذة. ونلمس هنا ضخامة الأعداد التى استوعبتها مؤسسات التعليم الإبتدائى قياساً لما شاهدناه فى الفترة السابقة.

والشئ الملفت للنظر هو ظهور مدارس البنات الإبتدائية التى تشرف عليها الدولة والتى أخذت فى الظهور ابتداء من عام ١٨٧٣م. ويبدو أن تأثير الجاليات الأجنبية والبعثات التبشيرية كان عاملاً محفزاً لإنشاء الدولة مدارس البنات.

وبلغ من حرص الخديوى إسماعيل على إنجاح مشروعه التعليمى أن خصص جزءا من أمواله الخاصة ينفق على المدارس الإبتدائية التى بدأت تتغلغل فى أعماق الوادى. ولكى تتضح قيمة هذه الأموال الخديوية، ننظر فى توزيع ميزانية التعليم فى أحد الأعوام حيث بلغت ٧٥٠٠٠ جنيه يحدد مصادرها على مبارك كما يلى: (٤٨٠٠٠ من وزارة المالية، ٢٠٠٠٠ من ريع دومين الوادى، ٧٠٠٠ من ريع أراضى الأوقاف)، وهكذا يتحمل الخديوى ما يربو على ربع ما ينفق على التعليم من ماله الخاص. ووفق التقديرات لدى غالبية الباحثين يبلغ اجمالى ما أنفق على التعليم فى حكم الخديوى اسماعيل ٣٦٠٠٠٠٠ جنيه استرلينى أى ما يعادل ٣٥١٠٠٠٠جنيه مصرى، نلاحظ هنا أن قيمة الجنيه المصرى أكبر من قيمة الجنيه الاسترلينى.

وإذا كانت الكتاتيب المنتشرة فى أعماق البلاد تعنى بتحفيظ القرآن وتعليم القراءة والكتابة، فإن المكاتب الأهلية كانت تمثل مستوى مختلفاً من التعليم. فهذه المكاتب حينما كانت توجد فى المدن ويصل عدد تلاميذها ٧٠

تلميذ، تعرف خطة دراسية متميزة، حيث تقوم على عدد من المقررات الجديدة التى تدرس لأول مرة فى هذا المستوى من التعليم.

هكذا فى المكاتب الأهلية بالمدن يقوم التلاميذ بدراسة: اللغة العربية والدين والشريعة والأدب ولغة حديثة حتى مستوى الترجمة والجغرافيا والتاريخ ومبادئ الفلك والخط.

وعلى ذلك يمكن اعتبار المكاتب الأهلية بمثابة المرحلة الأولى من التعليم الثانوى، على حين تمثل المدرستان الوحيدتان الموجودتان بالقاهرة والاسكندرية، المرحلة الثانية من التعليم الثانوى. وهاتان المدرستان هما: مدرسة العباسية التحضيرية ومدرسة رأس التين بالاسكندرية، أما الكتاتيب فتمثل المرحلة الأولى أو الإبتدائية.

هذا فيما يتعلق بالتعليم العام وهو كما نرى إنجاز كبير نظراً لقصر الفترة الزمنية التى تم فيها والصعوبات الإقتصادية التى كانت تعانى منها مصر، والتى ستضطرها فى النهاية إلى الإستدانة ثم السقوط تحت الهيمنة الأجنبية.

أما التعليم الخصوصى بأنواعه المختلفة، فقد عرف تطورا لا يقل أهمية عن التعليم العام. ففى مجال التعليم العسكرى، نجد ما يلى: مدرسة مشاه (١٨٦٤م) بها ٤٩٠ طالباً، مدرسة الفرسان، مدرسة أركان الحرب بالعباسية(١٨٦٥م)، مدرستان لصف الضباط (١٨٧٤م)، مدرسة الطب البيطرى الملحقة بمدرسة الفرسان (١٨٦٨م) وأخيراً مدرستان للشيش والذخيرة وهذه المدارس التسع وضعت تحت إدارة مركزية هى (إدارة المدارس الحربية) . وكما يتضح من تواريخ إنشاء هذه المدارس، فقد تم إنشاؤها فى بداية عهد الخديوى اسماعيل لتكون وسيلته لإعادة بناء جيش مصرى قوى يمكنه النهوض بمتطلبات مشروع إعادة بناء مصر.

أما المدارس الخصوصية ذات الوجهة المدنية، فنجد منها: مدرسة المحاسبة والمساحة (١٨٦٨)، مدرسة الآثار المصرية القديمة (١٨٦٩)، مدرسة الزراعة (١٨٦٧)، مدرسة المكفوفين والصم والبكم للبنات والبنين (١٨٧٥)، مدرسة الفنون والمهن (١٨٦٨)، مدرسة البرق (١٨٦٨).

وبالإضافة إلى هذه المدارس المتخصصة ذات الوجهة الحرفية والمهنية والتى تعنى بإعداد كوادر من الفنيين والعمال المهرة، ازدهرت المدارس الخصوصية العالية والتى ستشكل النواة للجامعة المصرية فى المستقبل. ونخص بالذكر من هذه المدارس: المهندسخانة (١٨٦٨) بها ٧٢ طالب وألحق بها مدرسة إعدادية تمدها بحاجتها من الطلاب بها ٣٠٩ تلميذ، مدرسة الطب بها ١٠٠ تلميذ ربعهم يدرسون صيدلة، مدرسة الإدارة والألسن (١٨٦٨) المعروفة باسم مدرسة الحقوق، مدرسة دار العلوم (١٨٧٢).

والمدرسة الأخيرة (دار العلوم) كانت تمثل محاولة لعلى مبارك كى يقرب ما بين التعليم المدنى والتعليم الأزهرى. وقد استقبلت هذه المدرسة الأزهريين لتعلمهم العلوم الحديثة والعلوم القديمة سواء. ولكن الطلبة ظلوا محتفظين بما ورثوه من التعليم الأزهرى: ذاكرة حافظة، سلبية تامة فى التعلم، انعدام القدرة على توظيف ما يتعلمونه، ولذا لم تنجح المدرسة فى مهمتها ولم يتخرج فيها منذ إنشائها عام ١٨٧٩م سوى ٢٧ طالب.

ولم تتوقف محاولات إصلاح التعليم الدينى - ونلمس هنا فرقاً كبيراً بين ما كان عليه الحال فى عهد محمد على وسياسة اسماعيل - فقد أصدر اسماعيل مرسوماً بتعديل نظام الإمتحان فى الأزهر عام ١٨٧٢، وإبتداء من هذا التاريخ أصبح فى الأزهر إمتحان منظم تشرف عليه لجنة لاختيار من سيصبحون علماء ويقوم الإمتحان على أساس من دراسة خمس مواد دينية وخمس مواد أدبية ثم المنطق. وتقدر أعداد الطلاب بالأزهر وبالمساجد التابعة

له فى طنطا والإسكندريةعام (١٨٧٥) ١١٠٩٥ طالباً منهم ١٢٩٤ غير مصريين، وهذا عددكبير إذا ما قيس بما عرف فى عهد محمد على حيث لم يكن يزيد عدد طلبة الأزهر عن ٣٠٠٠ طالب. وإذا ما صحت هذه الأرقام، فإن ذلك يدل على بدء الوعى لدى الجماهير بأهمية التعليم بصفة عامة، فتزايد أعداد الدارسين ظاهرة واضحة فى هذا العهد فى كل من التعليم المدنى والدينى.

ويقدر إجمالى التلاميذ والطلاب فى مختلف أنواع التعليم والمدارس بمصر عام ١٨٧٥م بحوالى ١٢٥٧٣٥ تلميذاً موزعين على ٤٨١٤مدرسة وهذا الرقم - رغم ما قد يشوبه من مبالغة - يعبر عن ضخامة الجهد الذى بذل من أجل نشر التعليم، وبداية إقبال الناس على تعليم أبنائهم بعد إدراكهم أهميته لضمان مستقبل أفضل لهم ولتكوينهم الشخصى. ولم تعد الدولة فى هذا العصر تضبط أعداد الطلبة بالمدارس على أساس الأعداد المطلوبة للجيش وأجهزة الدولة ومرافقها، بل تشهد فى هذا العهد فائضاً سنوياً من خريجى المدارس يفوق حاجة الجيش والمصالح الحكومية الأخرى ويظل بدون عمل، يقدره أحد الباحثين بحوالى ٢١٥٠ طالباً. وهذا الرقم وحده يفوق أعداد الدارسين بجميع مدارس محمد على على مختلف أنواعها.

وإذا كان الإنجاز التعليمى الذى تم على يد الخديوى اسماعيل كبيراً من الناحية الكمية، فإنه يظل من الناحية النوعية متواضعاً. فلقد احتفظ التعليم-كما كان الحال فى عهد محمد على - بخصائصه التقليدية التى تجعل منه تعليماً شكلياً يعنى بالذاكرة ويعيش على الكتب القديمة ويهمل تماماً تنمية التفكير والثقة بالنفس. ولقد سجل «دور بك» وهو المربى السويسرى الذى عينه الخديوى مفتشاً عاماً للتعليم فى مصر، فى تقاريره، حاجة التعليم المصرى إلى إعادة نظر شاملة. وأوصى بألا يقتصر النقل عن

الدول الأوروبية على النموذج الفرنسى وحده بل لا بد من توسيع الدائرة لتشمل كل الدول المتقدمة. وطالب بزيادة أعداد المدارس الإبتدائية كى تتمكن من استيعاب الأطفال فى سن التعليم والبالغ عددهم ٣٥٠٠٠٠ طفل. ورأى ضرورة تخليص التعليم من التلقين والحفظ بدون فهم وأبرز أهمية العناية بنشاط الأطفال وحيويتهم وسلامة أجسامهم وأكد على ضرورة تنمية ذكائهم ودعم ثقتهم بأنفسهم واقتلاع اللامبالاة والتفكير الخرافى من عقولهم. وكما نرى، فإننا أمام برنامج تربوى يتطلع نحو مستقبل أفضل لمصر، ولم يكن رد الفعل ليأتى من هذا المربى الأجنبى على هذه الصورة العميقة إلا إذا كان العمل الذى شاهده وعايشه، عملاً جاداً يستثير التفكير.

نهضة مجهضة

على مدى الستة عشر عاماً التى حكم فيها اسماعيل مصر، عرف التعليم نهضة كبيرة لم يحل بينها وأن تؤتى ثمارها إلا التطورات الخطيرة التى مرت بها البلاد فى السنوات الأخيرة من حكمه. لقد وقع هذا الحاكم فى الخطأ الفادح الذى لا مخرج منه إلا بفقدان كل شئ ألا وهو الإستدانة والإعتماد على القروض الأجنبية. ولقد أحكمت قبضة الأجانب على إقتصاد البلاد ومقدارتها، ولم يكن ذلك مصادفة بل كان عملية منظمة استهدفت سلب استقلال مصر وتحطيم إرادتها ثم استعمارها.

لقد كان التعليم – كما كانت المجالات الأخرى من ثقافية وإقتصادية وسياسية – يعكس فى تلك الفترة التى حكم فيها اسماعيل، إرادة جديدة ترمى إلى تنوير الأمة وإيقاظ وعيها ومجدها التليد، ففى أول مجلس نيابى فى تاريخ مصر الحديث، مجلس شورى النواب الذى أنشأه هذا الحاكم المتنور، تعالت أصوات النواب بضرورة نشر التعليم بين العباد، وكان ممن تعالت أصواتهم بذلك الشيخ محمد عبده الذى كرس عمره من أجل تصحيح

الفهم الخاطئ للعقيدة الإسلامية بل إننا نشهد دعوة إلى تعليم المرأة تثمر بالفعل عن إنشاء ثلاث مدارس لهن، أولها مدرسة السنية الموجودة حتى الآن بحى السيدة زينيب، والذى يرجع تاريخها إلى عام ١٨٧٣ . لقد كان رفاعة رافع الطهطاوى من أول الدعاة إلى تعليم المرأة حينما نشر كتابه (المرشد الأمين فى تعليم البنات والبنين ١٨٧٢) وفيه صحح مفاهيم مضللة عن موقف الإسلام من تعليم المرأة وبين بالأدلة القاطعة أن تعليم المرأة فى الإسلام فريضة كما هو تعليم الرجل.

وإذا كان تعليم المرأة قد عرف بدايته مع مدرسة الولادة التى أنشأها محمد على، فإن الأمر هنا مختلف تماماً. فعلى حين كانت هذه المدرسة مرتبطة إرتباطاً مباشراً بحاجة محمد على إلى قابلات متنورات، أى لسد حاجة تهم الدولة، فإن تعليم الإناث فى تجربة إسماعيل جاء مرتبطاً بهدف مختلف فالمرأة لا بد أن تتعلم كى تكون أقدر على أداء أدوارها فى الحياة زوجة وأماً ومواطنة ...إلى غير ذلك.

والمعلم لا يمكن أن يكون شخصاً عادياً وإنما ينبغى أن تتوفر له صفات معينة. ولذا كان من أبرز التجديدات التربوية فى عصر اسماعيل ظهور فكرة إعداد المعلم، وهى فكرة عرفت طريقها إلى التنفيذ بالفعل . فلقد رأينا كيف أن على مبارك أنشأ لهذا الغرض مدرسة هى مدرسة المعلمين المصرية والتى اشتهرت باسم مدرسة دار العلوم، وقد سبق لنا الحديث عنها. وليس المهم فى أن التجربة نجحت أم فشلت ولكن ترجع أهمية هذا التجديد فى أنه سيظل سابقة ينظر إليها بإعجاب وتتطلع إليها الأفكار لتكون حقيقة ملموسة وهذا ما سيحدث بالفعل

لقد مهدت إنجازات حكم اسماعيل الذى أراد أن يجعل من مصر بلداً متقدماً يمتلك من أسباب التقدم المادية والمعنوية ما يضعها فى مصاف الدول

الأوروبية، إلى ظهور أفكار وممارسات طبعت التطور اللاحق لمصر بطابعها. لم يكن غريباً أن نشهد بعد تنازل الخديوى اسماعيل عن العرش ومغادرته البلاد عام ١٨٧٩م، من يدافع عن الأفكار التى ولدت فى عصر اسماعيل وسيطرت على العقول ووجهت العمل. فها نحن عام ١٨٨٠م نشهد تكوين لجنة لإصلاح التعليم عرفت تحت اسم «قومسيون المدارس». وإذا كانت القرارات التى انتهت إليها هذه اللجنة ظلت حروفاً ميتة لم تعرف التطبيق، فإن لها مع ذلك مدلولاتها ذات الأهمية البالغة. فهى تفصح عن استمرارية الأفكار التى دافع عنها رواد الفكر المصرى الحديث فى عصر اسماعيل والتى ستستمر تهيمن على المربين فيما بعد.

لقد عكست قرارات (قومسيون المدارس) ١٨٨٠م، الإهتمام البالغ الذى بدأ المجتمع يوليه إلى التعليم الإبتدائى الذى ينبغى توفيره لكل أطفال مصر. هكذا رأت اللجنة أن ينشأ بكل قرية مصرية مدرسة أو مكتب من الدرجة الثالثة أى ذى فصل واحد، وفى كل مركز مدرسة أو مكتب من الدرجة الثانية يضم فصلين دارسيين وفى كل مدينة كبيرة مكتب من الدرجة الأولى (أى مدرسة كاملة) . ثم لا يقف الأمر عند هذا الحد وهو وضع استراتيجية لنشر التعليم الإبتدائى وتعميمه فى كل قرية مصرية وإنما حددت القرارات محتوى التعليم الذى ينبغى تدريسه فى هذه المكاتب وكيفية تمويلها. ولقد أقرت لجنة المدارس مبدأ تحمل الأهالى أعباء الإنفاق على التعليم بقدر إمكاناتهم وجعلت المديريات (المحافظات) مسئولة عن تمويل المكاتب وإدارتها.

ونلمس هنا تحولاً كبيراً فى سياسة التعليم حيث يقل احتكار الدولة للتعليم وانفرادها بإنشاء المدارس وإلغائها، دون أن يكون للناس دخل فيما يحدث . أما الآن وإبتداء من حكم اسماعيل أصبح الأهالى مسئولين عن إنشاء المدارس وتمويلها وهو أمر حيوى بالنسبة لقضية الحرية.

وإذا كان التعليم فى ظل اسماعيل قد تأكد طابعه المدنى واختفت عنه الصبغة العسكرية فإن ذلك أدى إلى إختفاء المدرسة الداخلية أى التى يقيم فيها التلاميذ إقامة كاملة كما كان الحال فى عصر محمد على. لم تعد هناك حاجة أن تتحمل ميزانية التعليم الإقامة الكاملة للمتعلمين فى مدارسهم، بل بدأ العمل على أساس الدراسة بالمدرسة ثم العودة إلى البيت. تحول قد نراه بسيطاً الآن، لكنه فى هذه الفترة من تاريخ مصر يمثل إنعطافة إيجابية فى خط تطور نظام التعليم المصرى. ففى هذا التحول توفير لأموال يمكن استثمارها فى إنشاء مدارس جديدة، وفيه أيضاً إحترام لمسئولية الأسرة فى رعاية أبنائها والمشاركة فى تربيتهم.

ولكن لم يتيسر لما بذل من جهد فى فترة اسماعيل أن يؤتى ثماره وأن يكون حلقة فى سلسلة التطور والنمو للمجتمع المصرى. لقد كانت المؤامرات تدبر فى الخفاء لإجهاض مشروع الخديوى اسماعيل النهضوى وقد تضافرت الظروف الداخلية لمصر والظروف العالمية كى تتحطم إرادة مصر لتستسلم فى النهاية إلى الإحتلال البريطانى الذى ستدخل مصر معه أحلك فترة فى تاريخها المعاصر.

الفصل السابع

ضرب الانطلاقة

التعليم تحت الاحتلال البريطانى

فكر المستعمر فى مواجهة مصر :

بسقوط مصر فى قبضة الانجليز فى الخامس والعشرين من سبتمبر ١٨٨٢م، تدخل البلاد مرحلة مظلمة من تاريخها، فالاحتلال البريطانى لمصر بقوة السلاح مثل الفصل الأخير من مسلسل بدأ قبل هذا التاريخ بزمن بعيد. فمنذ توقيع معاهدة ١٨٤١م والتى كانت بمثابة ضربة قاسمة لطموحات محمد على، لم تتوقف محاولات القوى الاستعمارية المتطلعة الى بسط نفوذها على العالم، لاحتواء مصر وأخضاعها داخل نطاق الهيمنة الأجنبية. ولقد كانت الأحداث المأساوية التى أنهت حكم الخديوى اسماعيل هى الخطوة الباقية لإتمام إحكام قبضة الانجليز على مقدرات البلاد ووضع مصر وشعبها تحت الوصاية البريطانية لمدة سبعين عاما ونيف .

أما الفكر المعلن للمستعمر تبريرا لإقدامه على احتلال البلاد، فكان يستند إلى منطق الذئب الذى أتى ليبسط حمايته على الحمل ليحميه من أعدائه . فالإنجليز أتوا الى مصر ليحموا شعبها من الظلم الذى كان يتعرض له من قبل الحكام والطبقات المستفيدة من حولهم وليؤمن اقتصاد البلاد المنهار كى يضمن سداد ديون مصر لمستحقيها . ثم هم بعد ذلك أصحاب رسالة تنويرية ترمى إلى إعمار البلاد التى يحلون بها وانتشالها من هوة تخلفها وطبعها بالطابع الأوربى المتقدم .

هكذا كانت دعاوى الانجليز وهى كما نرى لا تحتاج أن نقف عندها طويلا . فالتاريخ قد أعفانا مؤونة التصدى لتفنيدها وأثبات بطلانها . ومنذ الأيام

الأولى لاحتلال مصر وتحطيم إرادتها، كان التعليم من أول المجالات التى استهدفها التخريب المنظم الذى عمد اليه الإنجليز ليجعلوا من مصر مزرعة كبيرة تمد مصانعهم بالقطن وممراً آمنا لقوافلهم العسكرية والتجارية إلى الهند ومنها . وقبل أن نقف على حقيقة التعليم المصرى فى ظل الإحتلال، نجد من الضرورى أن نتعرف على الأفكار التى ارتكزت عليها سياسة الانجليز فى مجال التعليم بصفة خاصة والثقافة بصفة عامة .

والأفكار التى قامت عليها سياسة الانجليز التعليمية، يعبر عنها أصدق تعبير ما كتبه اللورد كرومر حاكم مصر الفعلى لأكثر من ربع قرن . ففى كتابه الضخم Modern Egypt وفى التقارير العديدة التى بعث بها إلى حكومة جلالة الملكة فى بريطانيا، تنبث أفكار عديدة يمكن تحديد الخط الناظم لها فيما يلى من تحليل :

- أن تجربتنا فى الهند، ينبغى أن تكون مصدر تعليم لنا يمدنا بما لا ينبغى أن نكرره هنا فى مصر وبما ينبغى أن نفعله. لا يمكن على سبيل المثال أن نفعل فى مصر ما فعلناه فى الهند، فنقوم بالاستغناء عن خدمات الأجانب المتغلغلين فى كل أجهزة الدولة المصرية والإستعاضة عنهم بطبقة من المتعاونين من أهل البلاد . جاء ذلك فى تقرير "Dufferin" عام ١٨٨٣م وهو ما سيحدث بالفعل حيث يستمر الأجانب فى ظل الاحتلال محتفظين بامتيازاتهم.

- التحالف مع الصفوة، ركيزة أساسية لإمكانية تحقيق أهدافنا فى مصر، فمن غير الممكن التحالف مع الجماهير نظرا للتباين الشديد بين معتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم وما نحن عليه من ذلك .

- الأساس فى التعامل مع الشعب المصرى هو جعل قانون الأخلاق

المسيحية بما يتضمنه من قيم نبيلة، الإطار المرجعى لسلوكنا . فهذه الأخلاق هى بمثابة الصخرة الجرانيتية على حد تعبير كرومر - التى تصمد أمام كل التحديات .

- إن التعليم الذى ينبغى توفيره لجموع الشعب المصرى، ينبغى أن يتجه وجهة عملية نفعية حيث يقل فيه المضمون الذى يحتاج إلى التفكير والنظر والبعد عن الواقع . إن ما يحتاجه مثل هذا الشعب هو تعليم لا يتطلب منه تفكيرا كثيرا وإنما يتطلب منه أن يعمل بأكثر مما يفكر .

- لابد من التقدم بحذر فى محاولة تحديث المجتمع المصرى، فإن الأسراع بإدخال، الأنماط الغربية فى الحياة وتبنى العادات والتقاليد الأوربية، يترتب عليه إحداث هزات عنيفة فى تركيب المجتمع وفى التوازنات الاجتماعية القائمة وفى المعتقدات الراسخة فى نفوس الجماهير . وبالطبع ليس من مصلحتنا ولا من مصلحة الشعب المصرى أن يحدث ذلك الاضطراب فى الحياة المستقرة القائمة حاليا .

وسوف يكون من استراتيجية العمل التى سيتبناها كرومر، تأمين استقرار المعتقدات الدينية الخاطئة التى تجعل الشعب المصرى يصبر على ظلم حكامه ويعتبر ذلك قدرا لا مفر منه، والرضا بالفتات باعتبار ذلك رزقا محتوما .. إلى غير ذلك من الإعتقادات المخدرة التى يهم المستعمر أن تبقى وأن تقوى ليسهل عليه إدارة البلاد وفق مصالحه .

- ومن الأفكار الموجهة لسلوك البريطانيين فى مواجهة شعب مصر، تلك الفكرة العنصرية التى كونها كرومر عن الإنسان المصرى والشرقى عموما . فهو يرى فى هذا الانسان كائنا متخلفا، غير صالح للقيادة بل هو مهيأ لأن يكون تابعا وهو حينما يعى حقيقة وجوده هذه فسيقبل بسيطرتنا - يعنى سيطرة

الإنجليز – وبأحقيتنا بأن تكون لنا السيادة والحكم . وإذا ما وعت الشعوب المنحطة تلك الحقيقة سيسود العالم السلام .

ولقد عقد كرومر مقارنة بين خصائص المجتمعات الشرقية والمجتمعات الغربية كى يبرر وصف الأولى بالهمجية والتخلف والثانية بالإنسانية والتحضر. أما عن أوصاف المجتمع الشرقى فكتب يقول أنه يتميز بما يلى :

الإستبداد، الحكم غير المباشر، نظام غير مهذب للقانون العالمى، الشريعة الدينية، تعدد الزوجات، انزواء المرأة، العبودية، القسوة فى توقيع العقوبات البدنية، الملابس الفضفاضة، الأبجدية المعقدة، الشعر والنثر المجازى .

أما المجتمع الغربى فيرى فيه :

الحكم الحر، الحكم المباشر، نظام مرتب للقانون العالمى، القانون المدنى، الزوجة الواحدة، حرية النساء، الحرية المدنية للجميع، الملابس الملتصقة بالجسم، الأبجدية البسيطة، النثر الجدلى (المتعقل) .

– أما نظرة كرومر – وهى طبعا نظرة الإنجليز – للتركيب العرقى للشعب المصرى، فتقوم على أساس اعتبار هذا الشعب توليفة غير متجانسة من السلالات التى تتعايش جنبا إلى جنب محتفظة بخصائصها . وهو يرى أن أعتبار المصريين مسلمين، خطأ كبير، فهناك الترك المتمصرين وهم منغلقون على أنفسهم وينظرون باحتقار للمصريين، والباشوات منعزلون حريصون على امتيازاتهم، والطبقة المتوسطة فى الريف متحالفة مع السلطة ضد الفلاحين، والأقباط شأنهم شأن المسلمين يفسرون الدين خطأ لكنهم أنفع بالنسبة للعمل نظرا لخبرتهم فى الأعمال المالية .

وهذه النظرة الظالمة التى تجعل من شعب مصر تركيبة من عناصر متباينة، كانت تتأكد فى سلوك المستعمر الذى لم يدع فرصة إلا وعزف على هذا

الوتر . وهنا أيضا يبدو الأمر طبيعيا فسياسة المستعمر ترتكز على إبراز الإختلافات بين فئات الشعب فتكون الفرقة، وقاعدة الإستعمار الذهبية : «فرق تسد» .

– لا ينبغي لنا – أى الإنجليز – أن نستبق الأحداث وإنما علينا أن نترك الأمور تمضى فى طريقها دون تدخل من جانبنا . لا ينبغى لنا أن نغير شيئا مما هو قائم بل نقصر تدخلنا لاحتواء الأزمات وحينما تلتهب الأمور .

– أما تصور الإنجليز عن الإنسان المصرى المغلوب على أمره، فكان يجعل من هذا الانسان، كائنا وديعا سلس القيادة، ذا قابلية للتعلم، واثق بنفسه، من السهل ارضاؤه، يثير المشكلة ولا يهم بالتعمق فيها، يجعل من معرفة الكلمات معرفة بما تسميه أو تصدق عليه، قبول ما يحل به باعتباره قدرا لافكاك منه .

وعلى أساس من هذا التصور الفاسد، كان الإنجليز يصدرون فى تصرفاتهم قبل الإنسان المصرى . وسوف نلمس نتائج تصرفات تبنى على مثل ذلك التصور فيما سيلى من تحليل لواقع التعليم فى فترة الأحتلال .

– إن من أهم الأهداف التى نتوخاها من وراء نشر التعليم بين جماهير الشعب المصرى هو تحصينهم ضد ما يحاول الغوغائيون – يقصد الوطنيين من رواد الحركة الوطنية فى مصر – بثه من أفكار تحثهم على التمرد وعدم الإنتظام فى العمل وإفساد أحوالهم . ولذا فإن من مهمة التعليم الذى يوفر للجماهير، تمكين المواطن من أن يفهم حقيقة ما يروجه هؤلاء الغوغائيون ومن ثم يستطيع التصدى لهم وإبطال حججهم .

ونلمس هنا كيف يريد كرومر أن يجعل من التعليم أداة للإبقاء على الأوضاع الراهنة وتشكيل عقول المصريين بطريقة تجعلهم يتعاملون مع الأستعمار على أنه واقع أفضل مما كانوا عليه وأن الدعاوى إلى مهاجمته هى

دعاوى باطلة . وهكذا يسهم التعليم فى بث ايديولوجية مواتية للمستعمرين فى نفوس الجماهير العريضة ليضمن بذلك تحصين الشعب ضد الأفكار الثورية التى تهدد وجوده بالخطر .

ونكتفى بهذه المجموعة من الأفكار التى شكلت الخلفية الفكرية التى كان المستعمرون يصدرون عنها فى تعاملهم مع الشعب المصرى الذى خضع لإرادتهم ذهاء قرن من الزمان . هذه المجموعة من الأفكار لابد لنا من هضمها جيدا وفهم أبعادها ومراميها كى يسهل علينا بعد ذلك أن نفسر ما قام به الإنجليز فى مجال التعليم . وسوف يكشف التحليل التالى كيف أن هذه الأفكار لم يكن لها إلا أن تيسر مجموعة من الأفعال والمبادرات التى تضافرت فيما بينها لتخمد الإنطلاقة التعليمية التى عرفتها سنوات ما قبل الإحتلال .

وكما أن التعليم يمثل أهمية خاصة للسلطة فى الدولة ذات السيادة، فإنه ومن باب أولى، يمثل أخطر الأدوات فى يد السلطة للدولة مسلوبة السيادة. لقد جعل الإنجليز من التعليم آلية فعالة من آليات السيطرة والهيمنة على الشعب المصرى وإبقائه هذه السنوات الطويلة تحت سيطرتهم وهيمنتهم . والآن نتوجه إلى واقع التعليم المصرى فى ظل الإحتلال، لنرى أوضاعه والسياسات التى أخضع لها .

سياسة الإحتلال فى التعليم :

منذ الأيام الأولى للإحتلال البريطانى لمصر، بدأت تتضح أبعاد السياسة التعليمية التى يعتزم الإنجليز تنفيذها، فالتعليم لابد أن يوضع تحت السيطرة المباشرة للمستعمر حيث يمثل أداة من أدوات الهيمنة على حاضر البلاد ومستقبلها . لقد كان أول إجراء يتخذه الإنجليز بعد احتلال البلاد هو الغاء وزارة المعارف وضمها لوازرة الداخلية حيث تسهل السيطرة التامة من خلال

أجهزة هذه الوزارة، على المرافق التعليمية فى طول البلاد وعرضها . بل وبفضل هذا الإجراء تتجمد الأوضاع التعليمية على ما هى عليه ويتوقف تنفيذ أية خطط أو مشروعات كانت فى حوذة الوزارة الملغاة .

وإمعانا فى هذه السياسة الرامية إلى تجميد الأحوال التعليمية، نقل الإنجليز بعد ذلك سلطة الإشراف على التعليم إلى وزارة الأشغال العمومية . وبهذا لم يكن يتسنى لوزير الاشغال إلا يومان كل أسبوع يخص بهما وزارة المعارف كى ينهى خلالهما تسيير الأمور التعليمية التى لا تمت بصلة لاهتمامات وزارته . وقد استمر هذا الوضع الغريب بهذه الوزارة الحيوية حتى نهاية حكم كرومر لمصر وتولى سعد زغلول وزارة المعارف أو نظارة المعارف كما كان يقال آنذاك عام ١٩٠٦م .

فإذا ما تأملنا هذا الإجراء الأول من سياسة التعليم التى اتبعها كرومر منذ توليه مقاليد الأمور فى مصر بعد احتلالها مباشرة، تبينا الهدف الحقيقى من ورائه، انفراد كرومر - حاكم مصر الحقيقى - بأمور التعليم وتسيير أموره من وراء الستار وفى غيبة الوزارة المختصة .

أما الهدف من التعليم فى ظل الإحتلال، فكان هدفا مزدوجا اذا ما أخذنا التعليم من زاوية ما يقدمه لشعب مصر . فالتعليم يهدف من جانب إلى تكوين نخبة من أبناء المصريين، يتعلمون بالقدر الذى يمكنهم من القيام بالأدوار الثانوية المطلوبة لتسيير جهاز الدولة ومن جانب آخر يعمل التعليم على مساعدة الجماهير كى تتقن القراءة والكتابة وتتحصن بذلك ضد سموم الغوغائيين .

أما فيما يتعلق بالشق الأول وهو، تكوين نخبة من المصريين لتعمل فى خدمة المستعمر، فقد تحقق ذلك بالفعل من خلال المدارس الابتدائية

والثانوية. فلقد كان خريجو المدارس الإبتدائية ممن أجادوا اللغة العربية وقرأوا بعضا من التاريخ والجغرافيا ومبادئ العلوم وأتقنوا العمليات الحسابية ومبادئ الهندسة وألموا باللغة الإنجليزية، يلحقوا بالوظائف الكتابية والإدارية بأجهزة الدولة لتستطيع انجلترا أن تحكم سيطرتها على مصر من خلالهم . ولقد أنشأ كرومر لهذا الغرض شهادة الإبتدائية عام ١٨٨٧م وجعل الحصول عليها شرطا للتمتع بوظائف الدولة . ولكى يجتذب الناس للحصول على هذه الشهادة، جعل راتب من يعين بها عشرة جنيهات شهريا وهو مبلغ لايستهان به فى ذلك الوقت الذى كان يتقاضى فيه معلم اللغة العربية أو القرآن أو الخط، جنيهين فقط شهريا .

وفى هذا الاتجاه، جاء إنشاء (الشهادة الثانوية) عام ١٨٩١م لتكون حافزا لمن يرغبون تولى المناصب الإدارية العليا فى أجهزة الدولة . ولم يكن الحصول على شهادة الثانوية، أمراً سهلا نظرا لقلة المدارس وتركزها فى القاهرة وطول مدة الدراسة، وكلها أمور لا تتحملها إلا فئات محدودة من الشعب المصرى .

وفيما يتعلق بالشق الثانى من الهدف وهو تعليم جماهير الشعب، فقد كان كرومر من أنصار الكتاتيب التقليدية . فهذه الكتاتيب تحقق له ما كان يتمناه للإنسان المصرى حيث يفقد من يدخل إلى هذه الكتاتيب ذكاءه الطبيعى وحيويته الفطرية ليخرج بعد ذلك إلى الحياة وهو لا يقدر إلا على ترديد ما لقن . وفى هذا السياق نفهم تشجيع كرومر للمصريين كى يلحقوا أبنائهم بالكتاتيب فهى خيرمن المدارس . فخريجو المدارس لا يقدرون إلا على أداء الأعمال الكتابية والعرض فيها محدود أما من يتخرجون فى الكتاتيب ففرصتهم فى الحياة أكبر لأنهم يزاولون مهن آبائهم وحرفهم التى لم ينفصلوا عنها وهم بالكتاب .

فتشجيع الإنجليز لتعليم الكتاتيب وحث الناس على الإكتفاء به، لم يكن

إلا سياسة ترمى إلى إبقاء الشعب حبيس التقاليد البالية والمعتقدات الفاسدة، فاقدا القدرة على التفكير فيما هو عليه من هوان .ولقد انتقد بعض المفكرين المستنيرين من الإنجليز أنفسهم، السياسة التعليمية الخرقاء التى اتبعتها بلدهم فى مصر، وكشفوا النقاب عن مراميها الحقيقية : إبقاء الشعب المصرى جاهلا متخلفا كى تسلس قيادته . كما أننا نلمس فيما كتبه «ادوار دور» المفتش السويسرى الذى عينه اسماعيل مفتشا للتعليم المصرى، نقدا أمينا للتعليم الذى كانت تقدمه الكتاتيب . لقد كتب هذا المفكر فى أحد تقاريره ناقدا ومحذرا من خطورة هذا التعليم – إن شحن العقول بكميات من المعارف وإهمال تنمية الذكاء أى التفكير كما تفعل الكتاتيب، لهو أشبه بالمال المخزون الذى لا يحقق ربحاً .

هذا هو الهدف المزدوج للسياسة التى انتهجتها انجلترا لتوجه حركة التعليم المصرى بما يخدم مصالحها . فالنخبة التى تتعلم تعليما حديثا، تظل رغم ذلك عاجزة عن التفكير والإبتكار، تعد كى تعمل فى خدمة المستعمر . والجماهير التى يسعفها الحظ بأن تتلقى تعليم الكتاتيب، تخرج وقد اكتسبت كل ما يؤهلها للطاعة والانصياع لإرادة المستعمر .

وإذا كان مقدار الأموال التى تنفق على التعليم هو بمثابة مؤشر لما يبذل من أجل نشره وتوفير فرصه أمام الناس، كان معرفة قيمة الأموال المخصصة للتعليم فى ظل الإحتلال ذا دلالة هامة .

ففى العام الأول للأحتلال كان إجمالى ما أنفق على التعليم من خزانة الدولة هو مبلغ ٧٠٠٠٠ج.م، وظل هذا المبلغ يمثل معدل الإنفاق السنوى وفق تقديرات «تيودور روزشتين» . وكان علينا الإنتظار حتى عام ١٩٠٦م لنشهد ارتفاع ميزانية التعليم لتصل إلى ٣٦٢٠٠٠ج.م .

ولكى نضع هذا الرقم فى إطاره الصحيح، فلابد أن نعرف أنه قد مضى قرابة ربع قرن منذ بدء الإحتلال، كما ينبغى أن نأخذ فى الإعتبار الزيادة السكانية التى لا تقل عن ٥٠٪ فى هذه الفترة وبعد ذلك كله الوعى بتحسن اقتصاد مصر حيث أصبح لديها فى هذا العام ١٩٠٦م فائض قدره ١٦ مليون جنية وكانت من قبل غارقة فى الديون . فالتعليم لم يكن يحظ بما ينبغى له من الإنفاق فى بلد بدأ الرخاء يعمه .

وفى تقديرات أخرى، يصل حجم الدخل القومى المتحقق لمصر فى الفترة ما بين ١٨٨٢م - ١٩٠٦م أى خلال ٢٥ عاما من الإحتلال، هو ٢٥٠ مليون جنية مصرى. أما ما أنفق على التعليم خلال هذه الفترة من هذا الدخل فلم يتجاوز ٢٨٠١٠٠ ج.م أى بنسبة ١٪ من هذا الدخل . وهى كما نرى نسبة ضئيلة جدا إذا ما قورنت بما كان ينفق على التعليم فى الدول الأخرى فى ذلك الوقت .

وهذا التقطير فى الإنفاق على التعليم، لم يكن يقصد به وبنتائجه الضارة إلا المصريين وحدهم . حتى المعلمين المصريين كانوا يتحملون عبء هذا التقطير معاناة لضعف مرتباتهم وتفاهتها قياسا لما كان يتقاضاه المعلمون الإنجليز من أجر . فالمعلم المصرى كما سبق ذكره - يتقاضى ٢٤ ج.م سنويا إذا كان معلما للغة العربية أو القرآن و ٧٢ ج.م إذا كان معلما للغة الإنجليزية، أما المعلم الإنجليزى الذى يدرس القانون على سبيل المثال فيتقاضى مرتبا سنويا قدره ٣٨٤ ج.م .

وبحجة توفير النفقات الحكومية على التعليم وتيسير مشاركة الموسرين فى تحمل أعبائه، الغيت مجانية التعليم وأصبحت القاعدة هى أن يدفع الدارسون مصروفات تعليمية . ويعد ذلك تحولا كبيرا فى سياسة التعليم المصرى الذى كان منذ نشأته مجانيا - ونذكر أنه فى ظل حكم إسماعيل قد أقر مبدأ أن

يقوم الموسرون بدفع نفقات تعليم أبنائهم، ولكن القاعدة ظلت المجانية والاستثناء هو دفع المصروفات .

أما فى ظل الإحتلال فقد تبدل الأمر تماما، فالأصل أن التعليم بمصروفات والاستثناء هو المجانية . وعلنا ندرك الفرق بين الأمرين، فمع الإحتلال أصبح التعليم متاحا لمن يقدر أن يتحمل ثمنه . أما الفقراء فعليهم أن ينتظروا أن تمن عليهم الدولة فتمنح بعضهم حق التعليم بالمجان . هكذا تبدلت الأحوال، فبعد أن كان عدد الطلاب الذين يدرسون بالمجان عام ١٨٨٢ هو ٢٥٠٠ فى مقابل ٦٤٣ يدفعون مصروفات، نجد أنه فى عام ١٨٩٣م أصبح عدد من يتعلمون بالمجان هو ١٣٣٧ فى مقابل ٧٦٤ بمصروفات . وتستمر مسيرة التعليم نحو المصير الذى أعده لها سادة مصر من الإنجليز، لنصل عام ١٩٠٧م حيث اختفت المجانية تماما ولم يعد بمدارس مصر كلها إلا طالب واحد يتمتع بالمجانية . هكذا وفى سنوات معدودة أنجز كرومر أحد أهدافه الإستراتيجية قبل أن يغادر مصر إلى بلده، وهو تحويل التعليم إلى سلعة تباع ولا يقدر على شرائها إلا فئات معينة .

ولقد أسهم هذا التحول فى خلق ظروف مواتية لعمل المدارس التبشيرية والأجنبية . فصعوبة الإلتحاق بمدارس الدولة ذات المصروفات العالية، دفع الفئات الفقيرة الراغبة فى تعليم أبنائها إلى طرق أبواب المدارس التبشيرية حيث كانت تقدم خدماتها لهم بالمجان . ونعرف ما يترتب على ذلك من تحقيق هذه المدارس أهدافها الرامية الى تحويل المصريين إلى الكاثوليكية والبروتستانتينية .

فإذا ما راجعنا تطور أعداد المدارس فى ظل الإحتلال، لمسنا أثر التقطير فى الأنفاق على التعليم مرة أخرى . ففى بداية احتلال مصر ورث الإنجليز ثمان وعشرين مدرسة ابتدائية وهى التى خلفها حكم الخديوى إسماعيل وبعد ذهاء ثلاثين عاما من الوجود الإستعمارى، لم يكن بمصر عام ١٩١٠ إلا

اثنتان وثلاثون مدرسة ابتدائية . ومعنى ذلك أن المدارس الابتدائية زادت على مدى ثلاثين عاما أربع مدارس فقط، في الوقت الذى زاد فيه عدد السكان بما لا يقل عن ٥٠ ٪ وتحسنت فيه أحوال البلاد لتنعم بالرخاء بعد الإستدانة .

ولم يكن الحال فى التعليم الثانوى بأفضل منه فى التعليم الابتدائى . فالمدرستان اللتان خلفهما الخديوى إسماعيل، صارا فى عام ١٩٠٧ ثلاث مدارس، كل تلاميذها من أبناء الطبقات الموسرة القادرة على تحمل أعباء التعليم، ولا يوجد بها إلا طالب واحد يتعلم بالمجان .

ولا يشذ عما سبق، التعليم العالى الذى جسدته فى حكم الخديوى اسماعيل المدارس الخصوصية الأربع التى أعتبرناها نواة التعليم الجامعى فى مصر بعد ذلك . فإذا ما أخذنا أولى هذه المدارس وأقدمها نشأة وهى مدرسة الطب البشرى، هالنا التدهور الذى بلغته فى أوضاعها . ففى عام ١٨٨٢م كان عدد طلاب المدرسة ٢٩ طالبا وفى عام ١٨٩٧ فاق عدد الأساتذه وهم عشرة عدد طلاب المدرسة . هذا دون الحديث عن مستوى التعليم بها حيث أصابه التدهور بأكثر مما أصاب قدرة المدرسة على الإستيعاب .

ولم تكن المدرسة الثانية : المهندسخانة بأفضل من سابقتها، فهنا أيضا تقلصت أعداد الطلاب المتخرجين فيها إلى حد أن هذا العدد لم يزد عن ثمانية عام ١٨٨٧م، تسعة عام ١٨٩٩م، عشرين عام ١٩٠٠م .

أما مدرسة الحقوق وكانت دائما من نصيب الأساتذة الفرنسيين من حيث إدارتها، فقد تعرضت لضربة قاسمة عام ١٩٠٦م ففى هذا العام وجهت التهم لمديرها الفرنسى «لامبير» بأنه شجع تكوين الكوادر المصرية المعارضة للاستعمار الإنجليزى . ونذكر أن من بين خريجيها من قيادات الحركة الوطنية «مصطفى كامل» وهو الزعيم الذى لعب دورا عظيما فى

إحياء الإرادة المصرية وبث الروح فى جموع الشعب بما كان يلقيه من خطب وما يكتبه من مقالات فى جريدة اللواء وقد أقصى مدير المدرسة على أثر هذه الضجة وأحكم الإنجليز قبضتهم عليها إدارة وتدريسا .

أما رابعة المدارس وهى مدرسة المعلمين الناصرية المعروفة باسم «دار العلوم» والتى ظهرت إلى الوجود عام ١٨٧٢م بمبادرة من على مبارك لتكون مسئولة عن إعداد المعلمين للتعليم الإبتدائى والثانوى، فقد الغيت تماما .

أما التعليم الفنى، فيمكن القول بأنه لم يكن موجودا رغم ادعاءات كرومر المعلنة بأن مصر تحتاج إلى الصناع والفنيين فى كافة المجالات وكل ما تذكره الدراسات المهتمة بهذه الفترة من تاريخ التعليم هو وجود مدرستين فنيتين : مدرسة الفنون والصناعات وكانت متواضعة جدا فى مستواها وقدرتها على الإستيعاب، لم يتخرج فيها عام ١٩٠٥م سوى ٣٣ طالب، أما المدرسة الأخرى فلا نعرف عنها معلومات محددة سوى أن اسمها هو مدرسة التجارة ومقرها المنصورة .

وأسوأ الأحوال كان حال المدارس العسكرية التى صفيت تماما بعد ازدهارها على يد الخديوى اسماعيل . لم يعد بمصر كلها،وهو أمر يتسق مع خضوع مصر للإحتلال،إلا مدرسة عسكرية واحدة هى : مدرسة الحربية . ولم يزد عدد طلاب هذه المدرسة فى الفترة التى نخصصها بالدراسة من بدء الإحتلال إلى الإستقلال الجزئى ١٩٢٢ - عن مائة طالب . هؤلاء الطلاب كانوا من راسبى الشهادة الإبتدائية أو ممن أتموها وكان برنامج دراستهم هزيلا : تعليم اللغة العربية والحساب والفروسية ومبادئ لغة أجنبية، والتعرف على أجزاء المدفع . وأيضا هنا نجد ذلك أمرا متسقا مع طبيعة الظروف التى عاشتها مصر فى ظل الاحتلال .

وإذا كانت البعثات العلمية لأوروبا، مثلت قبل الإحتلال إحدى الوسائل الأساسية لتكوين الكوادر الوطنية فى التخصصات الحديثة والتزود بعلوم العصر، فإنها فى ظل الاحتلال لم تتوقف وإن انخفضت أعداد الطلاب انخفاضا كبيرا، وأهم من ذلك تركيز البعثات فى التخصصات الأدبية . ويمكننا بمراجعة معطيات الجدول التالى أن نقف على هذه الحقيقة حيث تفصح الأرقام بشكل واضح عن واقع البعثات قبل وأثناء الإحتلال .

المـــــــواد	١٨١٣ - ١٨٨٢	١٨٨٣ - ١٩١٩
الصناعةوالميكانيكا	٤٥٩	٤٥
الطـــــب	١٣٦	٢٥
الزراعة	٢	٢
مجموع المواد العلمية	٥٩٧	٧٤
الآداب	٢١	٢١٥
التوزيع على البلاد		
فرنسا	٤١٠	٥٧
انجلترا	١٠٤	٥٧
بلاد أخرى	١٠٨	١

وهذا الجدول الذى أعده م. مشرفه فى دراسته Cultural Survey of modern Egypt يضعنا أمام مقارنة غنية بالدلالات والمعانى ولن نصادر على مبادرات كل منا فى أن يستخرج من معطيات هذا الجدول ما تسعفه به رؤيته النقدية لها .

وقد نجحت الحركة الوطنية المتنامية فى مصر منذ أزمة حكم اسماعيل،

فى دفع الإنجليز إلى قبول إنشاء جامعة وطنية . وقد كانت معارضة الإنجليز كبيرة لمثل هذا المشروع بحجة أن المصريين ليسوا فى حاجة إلى تعليم عال وإنما هم فى أمس الحاجة إلى التعليم الاساسى .وفى النهاية رضخت إنجلترا أمام إرادة رواد الحركة الوطنية وتم التصريح فى عام ١٩٠٨م بإنشاء الجامعة الأهلية المصرية والتى عرفت باسم الجامعة المصرية وقد بدأت هذه الجامعة نشاطها بكلية الأداب، كان من أول روادها طه حسين ثم بدأت بعد ذلك فى النمو إلى أن كان عام ١٩٢٥م فتحولت إلى جامعة حكومية تضم كلية للآداب وأخرى للحقوق، ثم أضيف إليها عام ١٩٣٥م المدارس العليا التى تحولت إلى كليات وهى : الهندسة، الطب والصيدلية، الزراعة، التجارة .

الضبط الإستعمارى لمضمون التعليم :

فرغنا فيما سبق من استعراض الأفكار التى تم على أساسها صياغة السياسة التعليمية فى ظل الإحتلال البريطانى لمصر . ثم أتبعنا ذلك بتتبع لإنجازات هذه السياسة وما أدت اليه من تغيرات فى بنية النظام التعليمى . ويجدر بنا الآن أن نقف على التغيرات التى نجح الإستعمار فى إحداثها فى محتوى التعليم والمقررات الدراسية والأسس الثقافية لها .

وأول ما يلفت النظر فى محتوى التعليم السائد فى المدارس الحديثة هو تفريغ هذا المحتوى من أى مضمون وطنى . فالمقررات الدراسية مليئة بالمعلومات منقطعة الصلة بواقع المجتمع المصرى ومشكلاته ومعاناة شعبه . وعلى سبيل المثال لا الحصر، فإن مقرر التاريخ الذى كان يدرسه طلاب الصف الرابع الثانوى أى السنة النهائية، يخلو تماما من أية إشارة إلى تاريخ مصر قديمه وحديثه وكذلك من أية إشارة لتاريخ الشرق والإسلام .

أما الموضوعات التى يضمها هذا المقرر والتى ينبغى على طلابنا دراستها

فهى :

١ – موجز التاريخ الرومانى، حكومته وتنظيماته .

٢ – مبادئ علم السياسة والتاريخ الدستورى . الدولة والأفكار المتعلقة بها (قديمة وحديثة، نمط الحكومات، وظائف الحكومات) – التاريخ الدستورى (الإقطاع فى انجلترا وفرنسا وألمانيا، تطور الدستور البريطانى، تطور السلطة الملكية فى فرنسا، الثورة الفرنسية، مبادئ الحكومة الدستورية، موجز للدساتير البريطانية والفرنسية والألمانية والتركية والروسية والامريكية) .

وهكذا يفقد التاريخ أهميته التربوية فى تشكيل وعى المصريين حيث يأخذهم بعيدا عن واقع حياتهم وماضيها ومن ثم تكون الغربة والعجز عن فهم الحاضر فهما صحيحا او تدبر المستقبل.

وفى محاذاة هذا التغريب، حرص الإنجليز أن تظل الثقافة العربية التى هى ثقافة المصريين، ثقافة ماضويه حيث يعيش المعاصرون على تراث السلف وكأنه أبدى الوجود . فكأن اسلافنا قد قالوا الكلمة الفصل وأن ما نتلقاه عنهم ليس تاريخا ولا فكرا قد عفا عليه الزمن وإنما هو فكر يخرج من نطاق الزمان والمكان ليعيش بيننا نجتره ولا نملك أن ننعم النظر فيه . هكذا كان المحتوى الذى يسيطر على التعليم فى الأزهر وفى المساجد والكتاتيب التى تكمل شبكته التقليدية وأيضا كان ذلك هو طابع العناصر العربية التى دخلت فى تشكيل محتوى التعليم بالمدارس الحديثة . فاللغة العربية هى هذه التى كان يتكلمها الأقدمون، ومفرداتها هى تلك التى ضمتها كتبهم، واستعمالاتها هى كما رأيناها فى أساليبهم واستخدامهم لها، وهكذا تغدو لغة ميتة لا قبل لها بالتغيير عن معطيات الحضارة الحديثة .

لقد كان اليأس يكاد يدفع الكثيرين من رواد النهضة الثقافية فى مصر، إلى

الدعوة بترك اللغة العربية وتبنى إحدى اللغات الحديثة كى تتكلم لغة العصر ونستوعب بها علومهم . بل لقد ظن البعض أنه من الممكن تحديث لغتنا العربية عن طريق استبدال أبجدية لاتينية بأبجديتها العربية . كان الإستعمار واعيا بأن فقدان الشعب للغته الأم هو بمثابة فقدان هويته ومن ثم يسهل صهره ودمجه فى أية ثقافة أخرى .

هكذا كتب «ميلنر» يمتدح دراسة الطلاب المصريين اللغات الحية الإنجليزية والفرنسية قائلا : إن امتلاك الشاب المصرى لإحدى هاتين اللغتين أو لهما معا، يمكنه من الدخول إلى حضارة العصر والوقوف على التقدم العلمى الذى حققه الغرب، وبدون ذلك يظل حبيس اللغة العربية التى لا تقدر على التعبير والإفصاح عن التطورات العلمية الحديثة .

وانطلاقا من هذه الدعوة وأمثالها قرر «كرومر» عام ١٨٨٨م أن تدرس المواد الاجتماعية فى المدارس الحكومية باللغة الإنجليزية . ودعما لهذا الإتجاه الرامى إلى تسييد هذه اللغة، عين مستر «دوجلاس دنلوب» مستشاراً بوزارة التعليم ومدرسا بالمدرسة الخديوية .

ولقد كان التنافس شديدا بين الإنجليز والفرنسيين حيث اجتهد كل فريق أن يجعل من لغته، لغة التعليم الرئيسة .ونلمس ما بذله الإنجليز من جهود لتحقيق هذا الغرض وزحزحة الفرنسيين عن المكانة التى احتلوها داخل التعليم المصرى منذ سنوات بعيدة، حينما نراجع أعداد الطلاب الذين اختاروا هذه اللغة أو تلك كلغة أولى . ففى الوقت الذى كان فيه عدد طلاب من اختاروا الفرنسية عام ١٨٨٩م يبلغ ٢٩٩٤ طالب كان عدد من اختاروا الإنجليزية فى ذلك العام هو ١٠٦٣ طالب، وفى العام الذى يليه ١٨٩٠م انقلبت الآية فصار من يدرسون الفرنسية ١٢١٠ طالب فى مقابل ٤٤٠١ طالب للغة الإنجليزية .

ولم يكن المفكرون المصريون الواعون بحركة التاريخ، هم وحدهم الذين تصدوا لهذا التخريب المنظم للتعليم فى مصر، بل لقد انتقد كثير من الإنجليز المستنيرين سياسة بلدهم فى مصر فضلا عن العديد من المفكرين الفرنسيين بالطبع . فها هو المفكر الانجليزى «برايلسفورد» يتهكم على الدعاوى التى كان يروجها دنلوب ورئيسه اللورد كرومر عن اللغة العربية وأنها لغة ميتة لاقبل لها بالتعامل مع الحضارة . فقد كتب هذا المفكر كيف نصدق مثل هذه التخريفات وقد أخذنا أرقامنا من العرب وهى مازالت تسمى عندنا بالأرقام العربية وأنا لا أعرف من العربية أكثر مما يعرفه دنلوب ولكننى أعرف بعضا من التاريخ، فلقد عرفت أوروبا فى العصر الوسيط أرسطو عن طريق الترجمة العربية لأعماله .

ورغم الجهود المستميتة للمستشار الإنجليزى كرومر وصديقه مستر دانلوب، لتفريغ التعليم من محتواه الوطنى وتجميد العقل المصرى عند حد حفظ وترديد التراث القديم وكسب الشباب الجديد إلى الثقافة الغربية، فلقد استمرت الحركة الوطنية المصرية تفرز الرجال الذين واصلوا النهضة الفكرية التى فجرها رفاعة الطهطاوى وزملاؤه . يشهد تاريخ تلك الحقبة الخطيرة من تاريخ مصر بما كان من التيارات الفكرية التى أشعلت الحياة المصرية بالتنافس والحوار بين أنصار هذه التيارات التى توزعت بين دعاة العودة إلى الأصول لتنقية ما بلغنا منها، ودعاة الحداثة الراغبين فى أخذ الغرب كله، وما يأتى بينهما من المواقف الوسطية. ومن الحقيقى أيضا أن الربع الأول من القرن الحالى قد شهد أنشط وأكبر ثورة فكرية أبدعتها عقول الرواد الأول للفكر المصرى الحديث .

وقبل أن نختتم هذا الفصل، يجدر بنا أن نلقى نظرة سريعة على ما كان من أمر إعداد المعلم فى الفترة التى تلت الإحتلال البريطانى وحتى تمتع مصر

بالإستقلال الجزئى . وكنا فى الفصل السابق قد أشرنا إلى مدرسة دار العلوم باعتبارها أول محاولة فى هذا الصدد . وقبل الإحتلال أنشئت مدرسة المعلمين العمومية ١٨٨٠م والتى غيرت اسمها بعد ذلك إلى «المعلمين التوفيقية» . وقد ضمت عام ١٨٩١م إلى المعلمين الخديوية السابق أنشاؤها عام ١٨٨٩م وكان منوطا بها إعداد معلمى اللغتين الإنجليزية والفرنسية . وقد استمرت المعلمين الخديوية حتى عام ١٩١٥ حيث تغير اسمها إلى المعلمين السلطانية التى استمرت حتى عام ١٩٢٣م ليصبح اسمها «المعلمين العليا» . ولإعداد معلمات الإبتدائى أنشئت مدرسة السنية للبنات ١٩٠٠م وظلت على هذه المسئولية حتى الغيت ١٩٣٠ .

وتعتبر هذه الفترة شاهدا على أول اهتمام يوجه لإعداد معلم التعليم الأولى بمصر، ففى عام ١٩٠٣م تم إنشاء مدرسة المعلمات الأولية ببولاق، والتى تطورت بعد ذلك لتصبح مدرسة المعلمات الأولية الراقية . وقد تبع ذلك ابتداء من عام ١٩٠٤م إنشاء مدارس المعلمين الريفية لإعداد معلمى المدارس الأولية .

ونحسب بعد ما تقدم أننا قد رسمنا صورة للأوضاع التعليمية التى عرفتها الفترة ما بين ١٨٨٢م - ١٩٢٢م، وهى الفترة التى تميزت بالتدخل السافر والمنظم للإنجليز فى توجيه السياسة التعليمية لمصر. سياسة اجتهدت، كما رأينا، أن تضرب الإنطلاقة الثقافية والإقتصادية التى تمت على يد الخديوى إسماعيل لتكون أحياء لبدايتها الأولى على يد جده محمد على . ورغم كل ما بذلته بريطانيا فى هذا الصدد احتفظت الحركة الوطنية المصرية بحيويتها لتصل بمصر من خلال نضال شعبها إلى الإستقلال والثورة على الأوضاع الفاسدة مع بداية الخمسينيات من هذا القرن . والفصل التالى يحاول أن يتتبع تطور التعليم بعد حصول مصر على الإستقلال الجزئى حتى قيام ثورة ١٩٥٢

تعاظم دور المدارس الأجنبية :

وإذا كان احتلال مصر عسكريا يمثل تجسيدا حيا لفرض السيطرة الأجنبية على مقدرات شعبها، فإن التغلغل الثقافى الأجنبى سبق هذا الإحتلال ومهد له . وتعرف مصر منذ أواسط القرن الماضى حركة نشطة للجمعيات التبشيرية الأجنبية التى حرصت على افتتاح العديد من المدارس التى توفر تعليما يسير على نهج البلدان الأجنبية التى تنتمى اليها هذه الجمعيات، وتعتبر فرنسا وانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية أهم البلدان التى وفدت منها الجمعيات التبشيرية .

وبالإضافة إلى مدارس الإرساليات التبشيرية، كانت هناك حركة نشطة أيضا للأقليات الأجنبية المقيمة فى مصر لافتتاح مدارس خاصة تستقبل أبناء هذه الجاليات بالإضافة إلى أعداد كبيرة من أبناء المصريين . وهكذا تتكون المدارس الأجنبية فى مصر فى الربع الأخير من القرن التاسع عشر من هذين النوعين من المدارس، مدارس الإرساليات الدينية، مدارس الأقليات الأجنبية .

وقد ازداد عدد المدارس الأجنبية فى أواخر القرن الماضى إلى الحد الذى جعل عددها يفوق عدد المدارس الحكومية، وفق أحصاء يذكره يعقوب أرتين، وهو معاصر لتلك الفترة ومسئول كبير فى نظارة المعارف، فإن أعداد التلاميذ فى المدارس الأجنبية قد تتضاعف فى مدة لا تزيد عن إثنا عشر عاما ، فبينما بلغ عدد تلاميذ المدارس الأجنبية وفق هذا الإحصاء عام ١٨٧٥ (٨٩٦١ تلميذ) نجد أن العدد قد أرتفع عام ١٨٨٧ إلى (٢٢٧٦٤ تلميذ) .

ولم يقتصر الأمر على التوسع فى إنشاء المدارس الأجنبية وإنما تجاوز ذلك إلى فرض محتوى تعليمى يؤكد تبعية من يتمثلونه من الطلاب للثقافة الأجنبية . ويترتب على ذلك إضعاف روح الإنتماء إلى الوطن وإضعاف الوعى

بالهوية المتميزة لشعبنا .ومن الشهادات الطريفة فى ذلك، ما ذكره واحد ممن تعلموا فى المدارس الفرنسية فى مصر حيث يذكر فى كتابه "Egypt et Culture Francaise" أن التعليم فى المدارس الفرنسية كان، ما بين الحربين العالميتين، نسخة مطابقة للتعليم الفرنسى . ويضيف «أسكار نحاس» صاحب هذا الكتاب .

«بأن جميع التلاميذ فى هذه المدارس، أجانب؛ سوريون، لبنانيون، .. ألخ . كانوا يعرفون بشكل جيد شارلمان، جان دارك، لويس الرابع عشر، فى الوقت الذى يجهلون فيه أبسط المعلومات عن هارون الرشيد أو رمسيس الثانى، وفى كتب التاريخ التى كانوا يدرسونها، يتعلمون أن سكان بلاد الغال هم أجدادهم . وحينما كانوا ينشدون الأناشيد، يرددون : سوف أعود لأرى نورماندى فهى البلاد التى جعلتنى أرى النور .. ألخ »

وإذا كان الإنجليز قد سيطروا على مقدرات البلاد بقوة السلاح، فإنهم لم يهملوا الممارسات الثقافية الرامية إلى تأكيد هيمنتهم فلقد طبعوا مدارس التعليم الحديث بطابع الثقافة الأنجلوسكسونية، وجلعوا لغة التعليم فى مدارس مصر هى اللغة الإنجليزية ليكونوا طبقة من المتعلمين تفكر كما يفكرون ويحققون من خلالها مصالحهم السياسية. وفى مقابل ذلك كان الفرنسيون يمارسون هيمنتهم الثقافية بفضل مدارسهم التى تزايدت أعدادها وتطابقت مناهجها والمدارس الفرنسية وهكذا أصبح التعليم فى المدارس الحديثة التى تديرها الدولة وتلك التى تخضع للجاليات الأجنبية، أداة غزو ثقافية تعمل على تأكيد الإنتماء للغرب ومن ثم قبول هيمنته على مقدرات شعبنا .

الفصل الثامن

رسوخ الطابع الوطنى للتعليم

وتستمر الحركة الوطنية فى نضالها رغم قسوة الوسائل القمعية التى يستخدمها المستعمر لتحطيم الإرادة الشعبية، لتتجه بالتعليم وجهة شعبية ووطنية. وإذا كانت الأصوات التى ارتفعت فى مجلس شورى النواب ١٨٦٨م مطالبة بتوفير التعليم للمصريين ومحاربة الجهل، لم يتحقق لها فى الواقع العملى ما طمحت اليه، فإنها مع ذلك مهدت الطريق لتحول هام تميزت به العشرينيات وماتلاها من هذا القرن . ومع حصول مصر على الإستقلال الجزئى عام ١٩٢٢م، بدأت تتأكد سيطرة المصريين الوطنيين على مقدرات التعليم مما جعلنا نشهد بزوغ مرحلة جديدة فى سلسلة التطور لنظام تعليمنا الحديث .وهذا الفصل يتخذ مهمة تتبع الخصائص المميزة لهذه المرحلة ليصل بنا إلى عتبة الخمسينيات حيث يتواصل التاريخ مع قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م .

ويحتفظ التعليم فى الفترة التى نهتم بها فى هذ الفصل بأهم وأخطر ثنائية وهى وجود نظامين تعليميين يتجاوران دون أن يلتقيا ويحتفظ كل منهما بمجموعة من الخصائص التى تؤكد هويته المتفردة فمن، جانب يوجد التعليم الأزهرى بما يتبعه من معاهد وكتاتيب، وفى الجانب الآخر يوجد التعليم الحديث بمدارسه ومؤسساته التى توفر تعليما ذا طابع مدنى. هذه الثنائية التى بدأت مع مطلع القرن التاسع عشر حينما قام محمد على كما رأينا، بإنشاء شبكة المدارس الحديثة فى محازاة التعليم التقليدى الذى كان يمثله الأزهر . وسوف تستمر هذه الثنائية التى هى خاصية للتعليم المصرى، إلى ما بعد الفترة المعنية بالدراسة هنا حتى يومنا هذا .

كما نلاحظ أيضا فى هذه الفترة استمرار تأثر محتوى التعليم الحديث

بالثقافة الغربية وبما بثه الإنجليز وغيرهم من الجنسيات المسيطرة، من قيم وأفكار منقطعة الصلة بواقع حياة المجتمع المصرى . وكذلك احتفظ التعليم بإحدى خصائصه التى ظلت ملمحا بارزا منذ النشأة ونعنى بها سيطرة التلقين والحفظ الآلى للمعلومات دون الإهتمام بتنمية التفكير ودون الإكتراث عما إذا كانت المعارف المتعلمة تؤدى للمجتمع فائدة أم لا .

الاهتمام بتعليم الجماهير :

وأهم ما يلفت النظر فى العشرينيات من هذا القرن هو تنامى الوعى بالهوية المصرية وانقسام التفكير وانتظامه فى تيارات متمايزة لكل منها رجاله وأعلامه . فمن جانب نجد المفكرين من أنصار دعم الإرتباط بالغرب والأخذ عنه فى كل جوانب الحياة مادية ومعنوية . حتى أن البعض طالب أن تكتب العربية بالأحرف اللاتينية . وكان دعاة هذا التيار يرون أن تقدم مصر رهن بتخلصها من تراثها المكبل لحركتها وفى انفتاحها على العلم الأوربى والأفكار الغربية واتباع نفس السبل التى يسرت لأوروبا بناء حضارتها . وبالطبع كان هؤلاء يدافعون عن التعليم الحديث وضرورة احتفاظه بطابعه الأوروبى ولكنهم شاركوا أنصار التيارين الآخرين الدعوة إلى نشر التعليم بين الجماهير .

وفى الطرف الآخر يأتى التيار الثانى ويمثله دعاة العودة إلى الأصول الأولى والنبع الصافى للإسلام : الكتاب والسنة . وهؤلاء يرون أن إنقاذ مصر من التردى فى هوة التخلف يكون بإحياء القيم الإسلامية الأصيلة وتخليص المسلمين من الفهم الخاطئ للإسلام والأفكار المضللة المدسوسة عليه . ويقف هؤلاء موقفا رافضا للغرب وللقيم الأوروبية، ويعتبرون التأسى بالغرب والأخذ عنه خروجا على الإسلام وضياعا للهوية ويطلقون على أنصار الإتجاه الأول : دعاة التغريب . أما موقفهم من التعليم فيترجم عن موقفهم من الغرب، فهم يرفضون النمط الأوروبى للتعليم وإن كانوا لا يرفضون تبنى العلم الحديث .

ويأتى بين هذين التيارين الواقفين على طرفى نقيض، تيار ثالث حاول أن يؤلف بين الأفكار المتعارضة لدعاة التغريب والسلفيين كما يسميهم أصحاب التيار الأول . موقف وسط يحاول أن يأخذ من كل تيار أفضل ما عنده ليخرج بعد ذلك بصيغة توفيقية تسمح لمصر بأن تحتفظ بهويتها الإسلامية وفى نفس الوقت تظل منفتحة على الآخر . وهذا التيار التوفيقى كانت له الغلبة منذ تبلوره فى بداية العشرينيات وإلى يومنا هذا . وموقف أنصار هذا التيار من التعليم هو موقف وسط أيضا حيث يشجعون التعليم القديم والتعليم الحديث فى نفس الوقت . وطبيعى ألا يختلفوا عن التيارين السابقين فى التأكيد على أهمية نشر التعليم بين جماهير الشعب .

وإذا كانت التيارات الثلاثة سالفة الذكر تمثل النبض الحى للحركة الوطنية والمبادرات الوطنية الحرة البعيدة عن قيود الروتين والمؤسسات الحكومية، فإن الدولة المصرية ممثلة فى النظام الملكى، عرفت هى الأخرى تطورات عميقة فى هذه الفترة . حقيقة أن الأنجليز مازالوا موجودين ومازالت لهم اليد الطولى فى تسيير أمور البلاد وإن خف سفور هذه السيطرة وأصبحت تمارس من وراء حجاب . ومع هذا فإن هناك هامشا من الحرية، أصبح من الممكن للدولة المصرية أن تتحرك فيه وتحدث بالفعل تغييرات ذات أهمية وتأثير إيجابى لإيقاظ الوعى على المدى البعيد . هكذا جاء أول دستور مكتوب فى تاريخ مصر الحديث عام ١٩٢٣م لينص على أن التعليم حق لكل مصرى ذكر أوأنثى وأن الدولة توفره بالمجان فى المدارس الأولية للجنسين .

هذا الإقرار من الدولة بحق المصريين فى التعليم الأولى الذى توفره الدولة بالمجان، يعد سابقة ذات مغزى لتاريخ التعليم المصرى . فلأول مرة ينص فى وثيقة بهذا الشأن الخطير، على هذا الحق الذى سوف تعترف به كل الدساتير اللاحقة .

وترجمة لهذا الإعتراف الدستورى بواجب الدولة نحو توفير التعليم الأولى لجماهير الناس، توالت الخطط والمشروعات الحكومية التى اتخذت لنفسها هدف نشر التعليم الأولى بين المواطنين . وكان أول هذه المشروعات، خطة لإنشاء شبكة من المدارس الأولية يمكنها استيعاب الأطفال الذين هم فى سن التعليم . وبدأت وزارة المعارف المسئولة عن تنفيذ هذه الخطة عام ١٩٢٤م بإنشاء عدد من المدارس بلغ ١٢٧ مدرسة أولية فى مختلف أقاليم مصر، تتبع ذات النظام السائد فى المدارس الأولية الموجودة من قبل وتوفر تعليما لأبناء الطبقات الفقيرة بالمجان . ولكن العمل فى إنشاء هذه المدارس والتى عرفت آنذاك تحت اسم : مدارس المشروع، توقف نتيجة لبدء وزارة المعارف التفكير فى مشروع آخر .

ففى عام ١٩٢٥م تبنت وزارة المعارف مشروعا جديدا يرمى إلى تعميم التعليم عرف باسم : مشروع التعليم الإلزامى . وكان من المقرر أن يتم تنفيذ هذا المشروع فى غضون عشرين عاما تصل الوزارة فى نهايتها إلى توفير أماكن فى مدارس التعليم الإلزامى لكل أطفال مصر فى سن الإلزام ٦-١٢ سنة . وقد قدرت التكاليف لهذا المشروع بنحو ثلاثة ملايين جنيه مصرى . وقد باشرت الوزارة بالفعل تنفيذ هذا المشروع ليبلغ إجمالى عدد المدارس الإلزامية التى أنشئت حتى عام ١٩٣٠م نحو ٧٦٢ مدرسة الزامية تنتشر فى طول البلاد وعرضها وتوفر تعليما أوليا على مدى ست سنوات دراسية .

وإذا كانت مشروعات نشر التعليم الأساسى بين المواطنين لم تعرف طريقها للتنفيذ الفعلى إلا فى حدود ضيقة، فإن الجهود الأهلية فى هذا الصدد كانت اكثر توفيقا . ففى كل أقاليم مصر واستجابة لدعوة القيادات الوطنية، أقبل الأهالى من الموسرين فى القرى والمراكز على إنشاء الكتاتيب بهدف محاربة الأمية . لقد كان حجم التلاميذ الذين يستفيدون من تعليم

الكتاتيب يفوق من يتعلمون بالمدارس الأولية والإلزامية التى أنشأتها وزارة المعارف وأيضا الكتاتيب التى وضعت تحت إشرافها ابتداء من عام ١٨٩٠م .

وقد أسفرت جهود نشر التعليم للجماهير خلال العشرينيات من هذا القرن إلى ظهور ازدواجية داخل نظام التعليم الحديث حيث تشهد إنقسام بين مكونين رئيسين : تعليم ابتدائى للقادرين من الطبقات الموسرة وتعليم أولى للطبقات الفقيرة . هذا الانقسام داخل النظام التعليمى يترجم عن انقسام المجتمع المصرى آنذاك إلى طبقتين متمايزتين، طبقة ملاك الأرض الكبار وأصحاب الأموال من التجار والسماسرة ورجال السلطة، وطبقة الفقراء وتضم سواد الشعب من الفلاحين المعدمين والعمال وصغار الموظفين .

فأبناء الطبقة الأولى يحتكرون المدارس الإبتدائية الحكومية التى تسير على النظام الأوروبى وتوفر تعليما بمصروفات لا يقدر عليها إلا أبناء الطبقات الموسرة . وهذه المدارس هى وحدها التى تؤهل إلى دخول المدارس الثانوية ثم التعليم العالى بعد ذلك والذى يتطلب دخوله الحصول على الشهادة الثانوية .

وبعد أن كانت المجانية هى المبدأ الذى يسير عليه التعليم الحديث منذ نشأته على يد محمد على، أصبحت فى ظل الإحتلال استثناء يمارس فى حدود ضيقة للغاية . وقد سبق لنا أن عرفنا كيف أنه فى عام ١٩٠٧م لم يكن يتمتع بالمجانية فى مدارس الدولة المصرية إلا طالب واحد . وفى الفترة المعنية بالدراسة هنا لم يتغير الحال، ففى ظل القانون رقم ٢٥ لسنة ١٩٢٨م لم يكن مسموحا لوزير المعارف بقبول أبناء الفقراء فى التعليم الإبتدائى إلا فى حدود ٤ ٪ من أعداد المقبولين بها سواء بالمجانية الكاملة أم بنصف المصروفات .

وبجانب المدارس الإبتدائية الحكومية ذات المستوى المتميز، كانت هناك مدارس الجاليات الأجنبية والبعثات التبشيرية وبعض المدارس الخاصة التى أنشأها

مصريون، تقدم تعليما متميزا أيضا لكنه يظل من نصيب الطبقات الإجتماعية الغنية .وكان هذا النوع من المدارس اكثر عددا من المدارس الحكومية، ٥١٥ فى مقابل ١٦٣ مدرسة ابتدائى حكومى ١٩٣٨م .

أما المكون الثانى للتعليم الإبتدائى فكان يضم التعليم الشعبى المتيسر للفقراء والذى كانت توفره : الكتاتيب الأهلية الخاضعة لإشراف وزارة المعارف، المدارس الأولية التى سبق الحديث عنها، المدارس الإلزامية التى بدأت فى الظهور اعتبارا من ١٩٢٥م، ثم الكتاتيب الأهلية غير الخاضعة للإشراف وجميع هذه المؤسسات توفر تعليما ذا مستوى متواضع لا يذهب بعيدا عن مستوى محو أمية الصغار وإكسابهم مهارة القراءة والكتابة ومبادئ الحساب .

وفى مواجهة هذه البيئة المنقسمة للتعليم الإبتدائى فى مصر، بدأت تتعالى الأصوات بضرورة توحيد التعليم الإبتدائى لضمان وحدة الوطن . وبالفعل بذلت محاولات عديدة فى اتجاه التقريب بين هذين المكونين الكبيرين للتعليم الإبتدائى . ففى عام ١٩٣٥م ألغيت اللغة الانجليزية من الصف الأول الإبتدائى – تعليم الطبقات الغنية – وذلك بتوصية من إسماعيل القبانى كى يتمكن تلاميذ المدارس الشعبية : (أولية، الزامية) من دخول المدارس الإبتدائية ونعرف ما يمكن أن يترتب على مثل هذا الإجراء الإصلاحى من نتائج . فرغم ما يسمح به من الناحية النظرية من إمكانية تقدم تلاميذ المدارس الإبتدائية الشعبية إلى المدارس الإبتدائية المتميزة، فإن العقبة الأساسية مازالت هى المصروفات العالية لهذا النوع من التعليم . وعلى ذلك يظل هذا الإجراء غير ذى قيمة من الناحية العملية .

وخطوة أخرى فى ذات الإتجاه تأتى عام ١٩٤١م بناء على مقترحات (لجنة اصلاح التعليم الإلزامى) التى تبنت رأيا لإسماعيل القبانى . فبناء على ما اقترحته هذه اللجنة أعيد النظر فى مقررات المدارس الأولية والإلزامية بهدف

جعل الصفين الأولين مناظرين من حيث محتوى التعليم للصفين الأخيرين من رياض الأطفال – وهى التى توصل إلى التعليم الإبتدائى الممتاز – وجعل الصفين الثالث والرابع مناظرين من حيث المستوى التعليمى للصفين الأولين من المدرسة الإبتدائية . وكان الهدف من وراء ذلك أن تكون هناك إمكانية لتلاميذ التعليم الشعبى فى أن يطرقوا أبواب المدارس الإبتدائية المتميزة . ومع كون هذه الخطوة أكثر فاعلية من سابقتها، إلا أن النتائج الممكنة لها تظل محكومة أيضا بالقدرة المالية للأسر التى تتطلع إلى إدخال أبنائها تعليم الصفوة

كان لابد من الإنتظار حتى عام ١٩٤٤م وفيه الغيت المصروفات المدرسية فى التعليم الإبتدائى كى يمكن للخطوتين السابقتين أن تثمرا وأن تقتربا من هدف تيسير قبول الفقراء بالمدارس الإبتدائية .ومع هذا لا ينبغى لنا أن نسرف فى تقدير النتائج التى تحققت بفضل هذه الجهود الرامية الى الغاء المسافة بين تعليم الصفوة وتعليم الجماهير، فرغم المجانية ما يزال هناك عقبات كثيرة تحول بين الفقراء ومواصلة التعليم الإبتدائى . من هذه العقبات، النفقات غير المنظورة للتعليم كشراء ذى مدرسى أو مواصلات والإقامة بعيدا عن الأهل ثم ما يستتبع التفرغ للدراسة من عدم معاونة الإبن لأهله .. إلى غير ذلك من أمور تحد كثيرا من طموح الفقراء وتطلعهم إلى التعليم الذى يوصل إلى المكانة الإجتماعية المرموقة .

وتتواصل الجهود الوطنية لتجاوز الهوة التى باعدت بين أبناء الوطن الواحد فى أولى مراحل التعليم، ففى عام ١٩٤٥م تلغى مادة اللغة الإنجليزية من الصف الثانى الإبتدائى فى محاولة للتخفيف من عبء الدراسة على أبناء الطبقات الفقيرة التى قد ينجح أبناؤها فى عبور العقبات والوصول إلى هذه المدرسة . وفى عام ١٩٤٧م اتخذت وزارة المعارف خطوة أخرى تمثلت فى السماح لتلاميذ المدارس الأولية النموذجية – وهى مدارس أولية عدلت

مقرراتها الدراسية لتناظر مقررات المدرسة الإبتدائية - لدخول امتحان الشهادة الإبتدائية، وبدلا من تأدية امتحان مادة اللغة الإنجليزية التى لم يكونوا يدرسونها يؤدون امتحانا اضافيا فى اللغة العربية .ولكن كما يبدو من هذا الإجراء فإن النتائج المترتبة عليه فيما يتعلق بالتقريب بين التعليمين، تظل محدودة للغاية. فما الفائدة من وراء حصول هؤلاء الطلاب على الشهادة الإبتدائية طالما ظلت اللغة الإنجليزية بالمدارس الثانوية . ؟

وتأتى الخطوة الأخيرة فى هذه السلسلة المتصلة من إجراءات توحيد قاعدة التعليم فى مدرسة واحدة تستقبل كل أبناء الوطن فقيرهم وغنيهم سواء، عام ١٩٥١م. ففى هذا العام صدر القانون رقم ١٣٤ ، الذى وحد جميع المدارس، أولية، الزامية، فى مدرسة واحدة من صفوف ست . ورغم هذا الإجراء الهام ظلت المدارس تحتفظ بتمايزها من حيث مبانيها وتجهيزاتها ومعلميها وبالطبع تلاميذها . وهذا أمر طبيعى حيث نحتاج إلى وقت كى تتلاشى هذه الفروق التى جعلت من كل نوع من هذه المدارس عالما قائما بذاته .

تعليم النخبة :

عرضنا فيما سبق للمدرسة الإبتدائية التى كانت تمثل المكون الأساس لنظام التعليم الذى كانت تحتكره الطبقات الموسرة . وأبرز تحليلنا السابق كيف ظلت المدرسة الإبتدائية رغم محاولات تقريب بينها والمدارس الأولية والألزامية الخاصة بجماهير الشعب، كيانا متميزا يتصل رأسيا بالمستويات التى تقع فوقه فى النظام التعليمى، منقطع الصلة بما يوازيه من مدارس الشعب. ظل هذا هو الحال إلى نهاية الفترة التاريخية التى يدور فيها اهتمام هذا الفصل والتى تقف عند بداية الخمسينيات وبدء ثورة يوليو ١٩٥٢م .

هكذا يمكن الحديث عن تعليم النخبة فى مصر وهو يتشكل من المدرسة الإبتدائية ذات الصفوف الأربع ثم يليها المدرسة الثانوية وبعدها تأتى المدارس الخصوصية العليا التى تحولت خلال الثلاثينيات إلى كليات تتبع الجامعة المصرية التى تكونت عام ١٩٢٥م نتيجة لتحويل الجامعة الأهلية التى أنشئت عام ١٩٠٨م إلى جامعة حكومية . هذه الشبكة من المدارس الإبتدائية والثانوية والخصوصية تمثل التطور الذى عرفته المدارس الحديثة التى يرجع تاريخ إنشائها إلى بداية القرن التاسع عشر . هذه الشبكة هى فى الواقع النظام التعليمى المصرى الذى كان يستأثر بالإهتمام من قبل الحكومة ومن ثم بالأموال المخصصة للإنفاق على التعليم، وهو بعد ذلك أداة الطبقات المهيمنة لتأكيد سيطرتها والاحتفاظ بامتيازاتها . تعليم حديث يوفر بمصروفات لا يقدر عليها إلا الفئات الغنية .

ولن نعيد الحديث عن المدرسة الإبتدائية فقد سبق لنا معرفة الكثير عنها أثناء استعراض تعليم الجماهير . أما المدرسة الثانوية العامة التى تمثل الحلقة الثانية من تعليم الصفوة، فعرفت إبتداء من العشرينيات نموا كبيرا . فى البداية لم يزد عدد المدارس الثانوية فى مصر كلها عن عشر مدارس تضم وفق التقديرات المتفائلة ما بين ٢٥٠٠ إلى ٣٠٠٠ طالب عام ١٩٢٣م . وخلال الثلاثين سنة التى تلت حصول مصر على الاستقلال الجزئى عام ١٩٢٢م، ارتفع عدد هذه المدارس ليصل إلى ٧٥ مدرسة ثانوية حكومية بنين بالإضافة إلى ٨٣ قسم ثانوى ملحق بالمدارس الإبتدائية، ١٦ مدرسة ثانوية حكومية بنات بالإضافة إلى ١٣ قسم ملحق تضم جميعها ما يقرب من ١٢٠٠٠٠ طالب وطالبة ونلمح فى ضوء هذه الأرقام المعدل الكبير للنمو الذى عرفه التعليم الثانوى العام فى الفترة المعنية بالدراسة. فقد تضاعف أكثر من عشرين مرة .

والتعليم الثانوى مثله مثل التعليم الإبتدائى المؤدى اليه، كان تعليما بمصروفات لا يتحملها إلا القادرون . وإذا كان التعليم الإبتدائى تحول – كما رأينا – منذ عام ١٩٤٤م من المصروفات إلى المجانية، فإن التعليم الثانوى ظل مدفوع الثمن إلى نهاية الفترة موضوع الدراسة، ففى عام ١٩٥٠م أقر مبدأ مجانية التعليم الثانوى بموجب القانون رقم ٩٠ الصادر فى هذا العام .

وعلى مستوى التعليم الثانوى، شهدت هذه الفترة تطورا هاما وهو مولد التعليم الثانوى العام للبنات . ففى عام ١٩٢٠م تم إنشاء أول مدرسة ثانوية حكومية للبنات توفر تعليما مناظرا لتعليم الذكور . وقد بدأت هذه المدرسة بعدد ٢٨ طالبة زدن إلى ١٢١ طالبة عام ١٩٢٢م . ثم يتواصل إنشاء المدارس الثانوية العامة للبنات حيث يشهد عام ١٩٢٥م . مولد مدرسة جديدة (شبرا الثانوية للبنات) تنتهج نفس منهج مدارس الذكور وتجعل تدريس التطريز والتدبير المنزلى خارج جدول الدراسة . ويستمر هذا التطور ليصل عدد المدارس الثانوية للبنات عام ١٩٥٠م إلى سته عشر مدرسة وثلاثة عشر قسما ثانويا ملحقا بالإبتدائى .

وقد عرف التعليم الثانوى تغيرات عديدة فيما يتعلق بعدد سنوات الدراسة وأيضا فيما يتعلق بمحتوى التعليم فيه . فلقد زيدت مدة الدراسة إلى خمس سنوات بعد أن كانت أربعا . وفى عام ١٩٣٥م أعيد توزيع الصفوف الخمس للتعليم الثانوى بحيث تخصص الأربع صفوف الأولى لمرحلة الثقافة العامة يحصل بعدها الطالب على شهادة الثقافة فى حين خصصت السنة الخامسة للتوجيه بين الشعب، آداب، رياضة، علوم، يحصل الطالب بعدها على الشهادة التوجيهية التى تؤهله إما للتعليم الجامعى أو للتوظف فى أجهزة الحكومة . وفى إطار تعديل ١٩٣٥م الذى جاء بفضل مبادرة من نجيب الهلالى (وزير المعارف)، مدت فترة الثقافة فى مدارس البنات لتصبح خمس

سنين بدلا من أربع وذلك للتخفيف عليهن حيث كن يدرسن مقررات الذكور بالإضافة إلى مقررات نسوية، أما السنة الأخيرة فظلت مناظرة للسنة الأخيرة من تعليم الذكور .

ويعكس هذا التعديل لعام ١٩٣٥م الوجهة التى خص المسئولون عن التعليم مدارس البنات الثانوية بها . فهذه المدارس تعد طالباتها إما لكى يواصلن تعليمهن فى مجال الطب أو الهندسة وغيرها وإما ليصرن ربات بيوت مثقفات. وهذا المصير الأخير كان مهيمنا على تفكير المسئولين عن تعليم البنات فى البداية حيث أنشئ عام ١٩٢٥م، كلية البنات ومدرسة الفنون الطرزية لتقوم على هذه التربية النسوية، فى الوقت الذى لم تزد مدارس البنات الثانوية عن اثنتين حتى هذا التاريخ .

ويعد إهتمام الدولة بإنشاء مدارس البنات استجابة لمطالب التغير الذى بدأ يتعاظم منذ نهاية الحرب العالمية الأولى . فعلى أثر هذه الحرب بدأت المرأة تخرج إلى الحياة العامة وتفرض وجودها وتحصل على العديد من الحقوق التى كان من بينها حق التعليم .

التعليم الفنى :

وتتميز فترة العشرينيات من هذا القرن بنمو التعليم الفنى الذى يخدم الطبقات المتوسطة التى كانت تنمو فى تلك الفترة باضطراد . فالتعليم الصناعى يتحول من تعليم متواضع تستقبل مدارسه تلاميذها ممن أنهوا التعليم الأولى أو حتى ممن يجيدون القراءة والكتابة فحسب، إلى تعليم صناعى ثانوى يشترط لدخوله الحصول على الشهادة الإبتدائية . وزيدت مدة الدراسة بهذه المدارس لتصبح خمس سنوات كما تزايد عدد المدارس ليصل إلى ٢٥ مدرسة عند نهاية الفترة المعنية هنا .

وبجانب التعليم الصناعى نما التعليم التجارى والتعليم الزراعى حيث بلغت مدارس النوع الأول عشرين مدرسة مع نهاية الفترة تحت الدراسة فى حين بلغ عدد المدارس الزراعية أحدى عشر مدرسة من صفوف ست خصص الأخير منها لمن يرغبون فى الإلتحاق بكلية الزراعة .

وكما نرى فإن التعليم الفنى لم يلق اهتماما مساويا للإهتمام بالتعليم العام ويرجع ذلك إلى السياسة التى اتبعها الإنجليز والتى روجت لفكرة أن مصر بلد زراعى ومن ثم لاحاجة لها للمدارس الفنية .

وبتزايد أعداد المدارس الفنية المتوسطة صناعية وتجارية وزراعية، عرف نظامنا التعليمى ازدواجية جديدة فى مرحلة التعليم الثانوى . ففى جانب توجد المدارس الثانوية العامة التى توفر لطلبتها تعليما نظريا وتعدهم لمواصلة التعليم الجامعى، وهى بهذا تستحوذ على اهتمام الأباء حيث تؤهل للمستقبل المرموق . وفى الجانب الآخر توجد المدارس الفنية التى توفر تعليما عمليا لطلابها وتعدهم للدخول مباشرة إلى سوق العمل، فهى مدارس منتهية تؤهل لمستقبل متواضع .

هذه الإزدواجية الجديدة تعكس أوضاعا إجتماعية عرفها مجتمعنا فى الفترة المعنية بالدراسة . فالتعليم الثانوى العام وما يرتبط به من مستقبل ومكانة تحتكره الطبقات الموسرة وتجعل منه أداة تمكنها من الإحتفاظ بامتيازاتها . وهو بهذا تعليم أرقى يعلى من شأن النظر ويتطلب من الدارسين مجهودا ذهنيا خالصا يتركز أساسا فى الذاكرة الحافظة .

وفى المقابل يقف التعليم بأنواعه المختلفة ليستقبل أبناء الطبقات المتوسطة ذات الطموح المتواضع . والتعليم الذى يتوفر فيه يعلى من شأن العمل اليدوى ويهمل أويكاد تنمية التفكير وإعمال العقل . وهو بهذا يجيب على حاجات

سوق العمل إلى نوع من العمالة المدربة التى تقف موقفا وسطا بين العمال العاديين والمتخصصين المؤهلين تأهيلا عاليا .

وسوف تستمر هذه الإزدواجية ملمحا بارزا فى نظام تعليمنا لنشهدها بيننا اليوم، ونشهد أيضا احتمالات استمرارها فى المستقبل .

نمو التعليم الجامعى :

عرفنا فيما سبق أن مصر لم تعرف الجامعة الحكومية إلا فى عام ١٩٢٥م. وقبل ذلك التاريخ عرفت مصر الجامعة الأهلية التى دعى إلى إنشائها رواد الحركة الوطنية لتعرف مولدها عام ١٩٠٨م بفضل جهود نخبة من الأثرياء المستنيرين والمثقفين الوطنيين .

وفى عام ١٩٢٥م زادت المطالبة بضرورة اهتمام الدولة بالتعليم الجامعى وكان أن تحولت الجامعة الأهلية إلى جامعة حكومية حملت اسم : الجامعة المصرية، وقد شكلت الجامعة الأهلية المحولة بأقسامها الثلاثة : الآداب والحقوق والتجاره، نواة الجامعة الجديدة التى لم تلبث قليلا حتى اتسعت وتعددت مجالات الدراسة فيها . فبعد قيامها مباشرة ضمت مجموعة من الكليات النظرية والعلمية : آداب، حقوق، علوم، طب وصيدلة . وفى عام ١٩٣٥م - وهو العام الذى شهد إصلاح التعليم الثانوى كما أسلفنا - تحولت المدارس الخصوصية إلى كليات وضمت إلى الجامعة المصرية، كلية الهندسة، الزراعة، التجارة، الطب البيطرى، ثم دار العلوم عام ١٩٤١ . وقد احتفظت الجامعة باسمها عند الإنشاء إلى أن تغير عام ١٩٤٠م إلى جامعة فؤاد الأول .

وفى عام ١٩٣٨م بدأت تظهر نواة لجامعة جديدة حيث فتحت بالإسكندرية كليتان للآداب والحقوق وبعد ذلك بأربعة أعوام تكونت جامعة الإسكندرية والتى سميت : جامعة فاروق الأول، لتستكمل تدريجيا بقية

الكليات التابعة لها .

وفى عام ١٩٤٩م تكونت جامعة أسيوط لتكون أول جامعة تعمل فى قلب صعيد مصر، وتمهد بنجاحها لفكرة الجامعات الإقليمية التى تنشأ بعيدا عن العاصمة وهو ما سنشهده بالفعل اعتبارا من ستينيات هذا القرن . وفى عام ١٩٥٠م أضيف إلى العاصمة جامعة جديدة هى جامعة ابراهيم والتى عرفت بعد ذلك باسم جامعة (عين شمس) .

وبالإضافة إلى الجامعتين العاملتين بالعاصمة، قامت مجموعة من المعاهد العليا المتخصصة،مدرسة الفنون الجميلة، مدرسة الفنون التطبيقية، المعهد العالى للموسيقى، معهد الفنون المسرحية .

وهكذا تشهد الفترة المعنية بالدراسة هنا، طفرة كبيرة فى مجال التعليم الجامعى الذى ظل تعليما بمصروفات منذ النشأة وحتى عام ١٩٦١م . وقد كان هذا التعليم منذ بدايته متاحا لمن يقدر على تحمل نفقاته من الجنسين، فلم تكن هناك أى شروط تحول بين الإناث والإلتحاق بالجامعة . وكان لهذا التوسع فى التعليم الجامعى أثر كبير فى إمداد الحركة الوطنية بطاقات شابة دفعت العمل الوطنى على طريق التحرر والإستقلال ، كما كان لهذا التعليم فضل كبير فى تأكيد حرية المرأة ومناصرة حركتها المطالبة بحقوقها السليبة وعلى رأسها حق التعليم وحق العمل .

وقد تأكدت فى هذه الفترة مسئولية الدولة فى إنشاء الجامعات وتوفير الأموال اللازمة لها وتقديم المعونة والمساندة الإدارية لها ..وهذا مبدأ يعتبر جديدا على السياسة التعليمية التى كانت تكتفى قبل ذلك بإنشاء وتمويل المدارس العليا التى تحتاج الدولة إلى خريجيها للقيام على أمر أجهزة الدولة . أما الآن فإن الدولة تنشئ جامعات لا يقتصر هدفها على مجرد تخريج موظفين يعملون

فى خدمة الدولة وإنما يتسع هدفها ليشمل بجانب ذلك نشر الثقافة بين المواطنين ودعم الحركة الفكرية للمجتمع بمن يتخرج فى هذه الجامعات فى المجالات المختلفة . وكان من نتيجة هذا التوسع أن ارتفع عدد طلاب الجامعة من ٣٤٧٦ سنة ٢٦/١٩٢٥ إلى ١٥٧٨٢ سنة ٤٦/١٩٤٥ .

استمرار نمو التعليم الأجنبى :

وتتميز الفترة المعنية بالدراسة فى هذا الفصل باستمرار التوسع فى التعليم الأجنبى . هذا التعليم الذى عمل على نشر الثقافة الغربية وتشكيل عقول طلابه ليكونوا اكثر ارتباطا بالثقافة الغربية ومن ثم أكثر ولاء للغرب، قد فتح الباب أمام الطبقات المصرية الصاعدة كى تجد فرصة التعليم لأبنائها حينما يتعذر ذلك فى المدارس الحكومية القليلة نسبيا . ونلاحظ أن الطابع التبشيرى للمدارس الأجنبية خلال النصف الأول من القرن الحالى قد خفت حدته، مما جعل إقبال الناس على هذه المدارس يتزايد دون خوف من التأثير فى عقائد أبنائهم .

وفى نهاية الفترة المعنية بالدراسة وقبل قيام الثورة مباشرة، بلغ حجم الدارسين فى التعليم الأجنبى ما يعادل ثلث حجم التلاميذ فى مدارس التعليم العام الحكومية . فبينما بلغ عدد التلاميذ عام ١٩٤٨/١٩٤٧ فى رياض الأطفال والمدارس الإبتدائية والثانوية العامة التابعة للحكومة والتى تمثل تعليم الصفوة – لا يدخل فى هذا الإحصاء التعليم الأولى الشعبى – ١٥٩٠٨٢، وصل عدد تلاميذ المدارس الأجنبية بأنواعها المختلفة فى نفس هذه المراحل ٥٧٦٤٤ تلميذا، ونلمس من خلال هذه الأعداد ضخامة وجود المدارس الأجنبية وتعاظم دورها بالمقارنة مع المدارس الحكومية . ومما تجدر الإشارة إليه، فإن المدارس الفرنسية كان لها نصيب الأسد فى هذا الوجود؛ فوفق تقديرات يمكن الوثوق بها، بلغ عدد تلاميذ المدارس الفرنسية عام ١٩٥٢ (حضانة،

ابتدائى، ثانوى) قرابة ٥٠٠٠٠ تلميذ تضمهم ١٥٠ مدرسة، فى مقابل قرابة ١٠٠٠٠ تلميذ تضمهم بقية المدارس الأجنبية والتى يبلغ عددها حوالى ٥٠ مدرسة . ومعنى هذا أن المدارس الفرنسية كانت تضم ما يقرب من ٨٠٪ من مجموع من يتعلمون فى المدارس الأجنبية فى ذلك العام .

وقد عرفت العشرينيات من هذا القرن، ظهور التعليم العالى الأجنبى وذلك بإنشاء الجامعة الأمريكية عام ١٩٢٠ . وتأتى هذه الجامعة بعد أعوام قليلة من إنشاء الجامعة الأهلية المصرية عام ١٩٠٨ والتى سبق الحديث عنها، كما تسبق بقليل قيام الجامعة المصرية الحكومية عام ١٩٢٥ .

ولا تختلف الجامعة الأمريكية عند نشأتها عن بقية المؤسسات الأجنبية من حيث ارتكازها فى البداية على الجهود التبشيرية .ولكن سرعان ما أخذ الطابع الدينى لهذه الجامعة يخف تدريجيا لتتركز جهودها فى التعليم وفى نشر الثقافة الغربية . وقد ظلت هذه الجامعة طوال تاريخها حكرا على الطبقات الموسرة التى تستطيع تحمل نفقات التعليم فى هذه الجامعة التى توفر تعليما ذا مستوى عال . كما أن هذه الجامعة استطاعت أن تعيش فى مختلف الظروف التى مر بها المجتمع المصرى دون أن تتأثر سياستها الخاصة ودون أن تغير من خصوصياتها التى تجعل منها مؤسسة تتمتع بقدر كبير من الحرية والإستقلالية ويتميز خريجو هذه الجامعة باحتلالهم مراكز مرموقة فى مختلف مؤسسات العمل والإنتاج وهو أمر يمكن ملاحظته إلى يومنا هذا .

وفى ختام هذا الفصل، يمكن القول بأن التعليم عرف فى النصف الأول من القرن العشرين طفرة كبيرة فى مصر . ولا يقتصر هذا على المدارس الأجنبية التى انتهينا من الحديث عنها وإنما ينطبق أيضا على المدارس الحكومية وأيضا على المدارس الخاصة الوطنية . وفى موازاة ذلك التوسع، كان الطابع الوطنى للتعليم يتدعم شيئا فشيئا حيث عادت اللغة العربية إلى مكانها الطبيعى

باعتبارها لغة التعليم، وانسحبت اللغات الأجنبية إلى مكانتها الطبيعية أيضا باعتبارها لغات ثانية .

وحتى نتبين حجم الإنجاز التعليمى الذى تم بعد حصول مصر على الاستقلال الجزئى حتى قيام ثورة ١٩٥٢م، نورد فيما يلى بعض البيانات الإحصائية الخاصة بأنواع التعليم . وإذا كان العام الذى أخذنا فيه هذه البيانات (١٩٥٣/٥٤) يأتى بعد قيام الثورة بسنة، فإن البيانات الواردة هنا، تظل معبرة أساسا عن الإنجاز الذى تم فى ظل النظام الملكى السابق على الثورة .وقد قبلنا هذا العام لأن الأعوام السابقة عليه تتسم بياناتها الإحصائية بعدم الدقة والنقص الذى يجعل المقارنة غير ممكنة . وفى ضوء ذلك تبدو أوضاع مراحل التعليم المختلفة عام ١٩٥٣/ ٥٤ كما يلى .

ابتدائى ١٣٩٢٧٤١ ، إعدادى ٣٥١٧٧٢، ثانوى عام ٩٢٠٦٢، ثانوى فنى ٤٢٧٤١، عالى ٥٦٩٦٦ .

الفصل التاسع
التعليم فى ظل الثورة
١٩٥٢ - ١٩٧٢

تعاظم دور الحركة الوطنية فى محاربة الإستعمار البريطانى الجاثم على أرض مصر، وازدادت حركة المقاومة المسلحة ضد القوات البريطانية فى منطقة قناة السويس وبلغت الفوضى حد إحراق العاصمة فى يناير عام ١٩٥٢م، مما يعنى أنهيار قدرة النظام الحاكم تماما .

ولم تمض سوى عدة أشهر على هذا الحريق الهائل الذى ما يزال لغزا لم يعرف مدبروه حتى الآن، وإذا بتنظيم الضباط الأحرار يقوم بضربته للنظام القائم فى يوليو ١٩٥٢م وينجح فى الإستيلاء على السلطة لتبدأ مرحلة جديدة فى تاريخ مصر .وإذا كانت حركة الضباط الأحرار نجحت فى الإستيلاء على السلطة، فإن مصر ظلت تحت الإحتلال البريطانى حتى عام ١٩٥٦م وهو العام الذى عرف إنسحاب آخر جندى بريطانى من مصر .

ويحاول هذا الفصل تتبع تطور التعليم الحديث بعد ثورة ١٩٥٢م وعلى مدى عشرين عاما تمثل فى رأينا، الإمتداد الزمنى المسموح بمعالجته تاريخيا . فمن الضرورى أن تكون هناك مسافة زمنية كافية تفصل بيننا والفترة التى نريد أن نؤرخ لها .

ونلاحظ فى عرضنا لتطور التعليم فى الفترة المعنية بالدراسة، احتفاظ النظام التعليمى بملامحه الأساسية التى تبلورت فى الفترة السابقة على الثورة. ويرجع ذلك إلى أن النظام الجديد المنبثق عن هذه الثورة، لم يكن لديه منذ البداية مشروع سياسى واضح المعالم يعمل على تحقيقه ولذا كان الاعلان الأول فيما يتعلق بالتعليم هو أن النظام الجديد سوف يعمل على تحقيق

الأهداف التى ظلت مجرد شعارات تردد فى ظل النظام الملكى البائد .

احتفاظ نظام التعليم بازدواجياته:

وأول ما يشد الإنتباه بعد قيام الثورة هو استمرار انقسام واقع التعليم المصرى إلى أنظمة تتجاور دون أن تندمج فى وحدة تسمح لنا بالحديث عن نظام تعليمى مصرى بالمعنى الدقيق لكلمة نظام . وأهم الإزدواجيات التى ما زالت الى يومنا هذا، تتمثل فى وجود التعليم الرسمى الحديث بمراحله الثلاث، فى مقابل التعليم الدينى القديم بمراحله الثلاث أيضا.ولقد سبق أن عرفنا أن هذه الإزدواجية بدأت يوم أن قام محمد على بتأسيس نظام التعليم الحديث فى مصر فى بداية القرن الماضى . وبقاء هذه الازدواجية يؤكد الرأى الذى أبديناه منذ قليل وهو أن النظام الجديد لم يكن لديه مشروع سياسى خاص به ومن ثم لم يحدث تغييرات حاسمة فى بنية النظام التعليمى . بل أن هذه الازدواجية تدعمت أكثر فى ظل النظام الجديد حينما أقدم هذا النظام فى عام ١٩٦٠م على تحديث التعليم الأزهرى ليقترب به من التعليم الرسمى ذى الطابع الأوروبى، مدعما بهذا مشروعية وجود نظامين تعليميين يتشابهان كثيرا من حيث المؤسسات التعليمية التى يضمها كل نظام، ويبقيان مع هذا متباعدين .

كما يحتفظ التعليم أيضاً بعد ثورة ١٩٥٢م بازدواجية أخرى تتمثل فى بقاء التعليم الخاص وما يضمه من مؤسسات قومية وأجنبية فى مقابل التعليم الرسمى الذى تقوم عليه الدولة . ومن الصحيح أن التعليم الخاص وخاصة الأجنبى منه عرف بعد الثورة رقابة مشددة من الدولة،ولكنه مع ذلك لم يتوقف عن النمو وعن الإستئثار بنوعيات متميزة من الدراسيين تأتى من الطبقات الموسرة .

بل لقد احتفظ التعليم أيضا بازدواجية المرحلة الثانوية وإنقسامها بين : تعليم عام، تعليم فنى . يوفر الأول تعليما نظريا يؤهل أساسا لدخول التعليم العالى، بينما ينصب اهتمام الثانى على توفير تعليم فنى يؤهل لدخول سوق العمل وممارسة حرفه أو مهنة بعينها .

وسوف نرى من تتبعنا لتطور التعليم ما بين ١٩٥٢ - ١٩٧٢م، كيف أن الجهد الرئيس للثورة تركز فى توسيع فرص التعليم دون مساس ببنيه التعليم التى احتفظت بأهم خصائصها التى ورثتها عبر العهود السابقة . ويهمنا حينما نقرأ محتوى هذا الفصل أن نستحضر فى أذهاننا ما عرفناه عن تعليمنا الحديث منذ نشأته فى بداية القرن الماضى . ويسمح لنا هذا الاستحضار بفهم المنطق الذى حكم تطور التعليم والتعرف على الثوابت التى استمرت عبر الزمن والمتغيرات التى تلاشت .

الأولوية لتعليم الجماهير :

ومنذ البداية، أعلن المسئولون عن التعليم أن الجهد الأساس لسياسة التعليم سوف ينصرف الى تحقيق هدف طالما راود أحلامنا وهو : تعميم التعليم الإبتدائى للوصول إلى استيعاب كل أطفالنا ممن هم فى سن هذا التعليم. ولتحقيق هذا الهدف، شكلت لجنة من رجال التعليم يعاونها عدد من أصحاب الفكر لتقوم على أمر التعليم العام أى التعليم قبل الجامعى، ومن مسئولياتها بالطبع التعليم الإبتدائى . وقد أعلنت هذه اللجنة أن أولوية الإنفاق ستكون للتعليم الإبتدائى الذى يستقبل أبناء الجماهير العريضة،وسوف تكشف الأرقام الجهد المبذول لتحقيق هدف تعميم التعليم، ولكن قبل استعراض التطور الكمى لهذا التعليم ينبغى لنا التعرف على ما توفر له من وحدة بعد انقسامه إلى أنواع غير متكافئة من المدارس .

ونذكر أن توحيد التعليم الإبتدائى والغاء انقسامه بين مدارس : ابتدائية حديثة، ومدارس إلزامية، ومدارس أولية، قد بدأ قبل الثورة مباشرة كما بينا فى الفصل السابق . وفى عام ١٩٥٣م صدر القانون ٢١٠ ليؤكد وحدة التعليم الإبتدائى فى مدرسة موحدة من صفوف ست مفتوحة أمام الجنسين ابتداء من سن السادسة حتى الثانية عشر . ولكن هذا القانون ترك ثغرة تسمح لنا بأن نرى فى المدرسة الجديدة بنية مزدوجة . ففى ظل هذا القانون كان يسمح للتلاميذ فى الصف الرابع بأن يتقدموا لامتحان مسابقه يسمح لمن يجتازونه بنجاح أن يلتحقوا بالمدرسة الإعدادية . ومعنى هذا أن من يبقون فى الصفين الخامس والسادس يكون مصيرهم الإكتفاء بالدراسة الإبتدائية والخروج بعد ذلك إلى سوق العمل .وبالطبع كان غالبية هؤلاء الذين يكملون المدرسة الإبتدائية إلى نهايتها من أبناء الطبقات الفقيرة . وهذا الوضع يجعل المدرسة الموحدة منذ بدايتها، مدرسة مزدوجة تضم طريقين، أحدهما يبلغ صاحبه مرحلة التعليم التالية بينما الآخر يقصر به عن بلوغ ذلك .

وقد ظلت المدرسة الإبتدائية الموحدة محتفظة بثنائيتها هذه حتى عام ١٩٥٧ وفيه صدر القانون رقم ٥٥ الذى ينص على ضرورة أن يستكمل التلميذ سنوات المدرسة الست كى يتمكن بعد ذلك من دخول المدرسة الإعدادية . وعلى هذا فإن توحيد مرحلة التعليم الإبتدائى لم يتم عمليا إلا بعد عام ١٩٥٧م، منهيا بذلك إنقسام هذه المرحلة بين تعليم للخاصة وتعليم للعامة . والسؤال الآن : ما مصير أبناء الأمة بعد هذا الإجراء الموحد للمرحلة الإبتدائية ؟

لقد كانت الفلسفة من وراء توحيد التعليم الإبتدائى، ضمان بداية تعليمية واحدة لكل الأطفال تسمح بعد ذلك لكل منهم بأن يتجه الوجهة التى تتناسب وقدراته . فمنهم من يخرج مباشرة بعد المدرسة الإبتدائية لسوق

العمل ومنهم من يتجه إلى التعليم الفنى ومنهم من يواصل تعليمه فى المدارس الثانوية العامة .

وكما يتوقع الانسان العادى، فإنَّ غالبية أبناء العامة يتجهون إلى المسارين الأولين . ومعنى ذلك أن الأثر المرجو من توحيد المدرسة الإبتدائية لم يتحقق بشكل كامل .كل ما هناك أن تعليم أبناء العامة أصبح داخل المدرسة الموحدة بعد أن كان خارجها . أما استمرارهم فى التعليم فيظل محكوما بظروفهم المعيشية وأوضاعهم الإجتماعية .

أما عن التطور الكمى للتعليم الإبتدائى، فإنه فى الفترة المعنية بالدراسة، يعكس اهتمام النظام الجديد بالتوسع فيه . فلقد تضاعف عدد المقيدين بهذا التعليم؛ فبينما كان عددهم عام ١٩٥٣م، ١٣٩٢٧٤١ نجد أنهم فى عام ١٩٧٠م بلغوا ٣٧٤٠٣٩٥ . وهذه الأرقام تكشف معدل تطور عال قياسا على المدة الزمنية القصيرة التى تحقق فيها .

ولكن هذه الزيادة الكمية تمت على حساب التضحية بنوعية التعليم حيث اعتمدت على زيادة كثافات الفصول وأيضا استخدام المدارس فترتين فى اليوم مما يترتب عليه انقاص عدد ساعات اليوم المدرسى .ومع هذا التوسع الكمى لم تتمكن السياسة التعليمية الجديدة من بلوغ هدفها وهو تحقيق الإستيعاب الكامل للأطفال الذين هم فى سن الإلزام . وفى أواخر السبعينيات، بلغ معدل الإستيعاب ٧٥ ٪ من مجموع الملزمين .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن جعل المدرسة الإبتدائية الموحدة مفتوحة أمام الجنسين، قد زاد من فرص البنات فى الإلتحاق بهذا التعليم . ففيما مضى كانت المدارس الإبتدائية تنقسم إلى مدارس للبنين وأخرى للبنات ولذا كان تطور الأعداد فى هذه المدارس وفى تلك، رهن بتوجهات السياسة التعليمية

ورغبتها فى زيادة أعداد البنين أو زيادة أعداد البنات أما فى ظل مبدأ الإختلاط فى التعليم الإبتدائى، أصبحت الفرصة واحدة أمام الجنسين، كما أن التوسع فى إنشاء المدارس يزيد من فرص الجنسين معا .

التوسع فى بقية أنواع التعليم :

وإذا كان التعليم الإبتدائي قد حظى بعناية السياسة الجديدة، فإن حظ المستويات الأخرى من التعليم، من هذه العناية لم يكن قليلا، فكل مستويات التعليم عرفت فى الفترة المعنية بالدراسة زيادة متطردة فى أعداد الدارسين بها .

ففيما يتعلق بمرحلة التعليم الإعدادى وهى مرحلة جديدة ظهرت عام ٥٤/١٩٥٣ باقتطاع سنتين من المدرسة الإبتدائية وسنتين من المدرسة الثانوية، كان التوسع كبيرا وأن لم يكن بنفس الأهمية التى رأيناها فى التعليم الإبتدائى. ولقد بدأ التعليم الإعدادى عام ٥٤/١٩٥٣ بعدد من التلاميذ قدره ٣٥١٧٧٢ ليصل عددهؤلاء التلاميذ فى نهاية الفترة المعنية بالدراسة إلى ٨٥١٩٤٦ .

ونلاحظ أن هذه الزيادة لم تحسن كثيرا من معدل استيعاب الأطفال الذين هم فى سن المدرسة الأعدادية . ففى عام ٥٤/١٩٥٣ بلغ معدل الإستيعاب قرابة ١٦ ٪ من مجموع المرحلة العمرية المناظرة لسن المدرسة الإعدادية المعنية بالدراسة لم يزد هذا المعدل عن ٢٥ ٪ من مجموع هؤلاء الأطفال . ونلاحظ هنا الفارق الكبير بين معدل الإستيعاب فى التعليم الإعدادى ونظيره فى التعليم الإبتدائى .

أما المرحلة الثانوية، فقد تباين التوسع فيها بين التعليم الثانوى العام والتعليم الثانوية الفنى بأنواعه الثلاثة . ففيما يتعلق بالتعليم الثانوى العام بلغ عدد التلاميذ عام ٥٤/١٩٥٣، ٩٢٠٦٢ زادالى ٢٩٧٨٨٧ عام ٧١/١٩٧٠ .

وهو تطور ضخم نسبيا حيث تضاعف العدد ثلاث مرات .

أما التعليم الثانوى الفنى فقد بلغ تلاميذه عام ٥٤/١٩٥٣، ٤٢٧٤١ تلميذا زادوا إلى ٢٩٦٨٦٤ عام ٧١/١٩٧٠، ومعنى ذلك أن التوسع هنا قد ضاعف العدد أكثر من ست مرات . ويعكس هذا اتجاه السياسة التعليمية إلى الإهتمام بالتعليم الفنى والذى كان يمثل فى البداية نصف التعليم الثانوى العام . وكما نرى فقد أستطاعت السياسة التعليمية خلال الفترة المعنية بالدراسة أن تصل بالتعليم الفنى إلى نفس عدد التعليم الثانوى العام . وقد ارتبط هذا الإهتمام بتوجه النظام الجديد إلى تصنيع البلاد والتخلص من المصير الذى أراد الإنجليز أن يربطوا مصر به وهو أن يجعلوا منها بلدا زراعيا فقط .

فإذا ما انتقلنا إلى التعليم العالى، وجدنا معدل توسع يفوق قليلا ما رأيناه فى التعليم الثانوى العام . فعلى حين بلغ عدد طلاب التعليم العالى عام ٥٤/١٩٥٣، ٥٦٩٦٦ نجد أن هذا العدد قد ارتفع عام ٧١/١٩٧٠ إلى ٢٠٢٦٩٦ ،وهو ما يعنى أنه تضاعف أربع مرات تقريبا . وإذا كان التعليم الجامعى قد ظل بمصروفات بعد قيام الثورة حتى عام ١٩٦١م، فإن معدل التوسع فيه ظل ثابتا حتى بعد ألغاء هذه المصروفات، وهو ما يعكس الطابع الطبقى لهذا التعليم. فرغم وجود المصروفات، لم يتوقف الطلب الإجتماعى على التعليم العالى الذى سيطرت عليه الفئات الإجتماعية الموسرة، وهو أمر لم يتغير حتى بعد إقرار مجانية عام ٦٢/١٩٦١ .

مجانية التعليم :

عرفنا فى الفصول السابقة كيف أن التعليم الحديث ظل منذ نشأته مجانيا حتى خضوع مصر للإستعمار البريطانى حيث أصبح التعليم الحديث كله بمصروفات . ورأينا أيضا كيف ناضلت الحركة الوطنية من أجل تحقيق

المساواة فى فرص التعليم . ففى عام ١٩٤٤م ألغيت المصروفات فى المدرسة الإبتدائية والتى كانت تمثل آنذاك قاعدة شبكة التعليم التى تحتكرها الطبقات الموسرة. وفي عام ١٩٥٠ تم أيضا إلغاء المصروفات فى التعليم الثانوى عام وفنى .

ومع قيام ثورة ١٩٥٢ لم يتغير وضع مجانية التعليم حتى عام ١٩٦٢ . فباستثناء التعليم الإبتدائى والثانوى الذى أعيدت اليه المجانية قبل الثورة، ظلت المدارس الخاصة وطنية وأجنبية وكذلك التعليم الجامعى بمصروفات . وفى عام ١٩٦٢م ألغيت المصروفات فى التعليم الجامعى ليصبح نظام التعليم الحديث من قاعدته إلى قمته بالمجان، مع استمرار المدارس الخاصة على أوضاعها بالطبع

وهكذا ومع بداية الستينيات عاد التعليم إلى سابق عهده قبل الإحتلال البريطانى، يوفر بالمجان لأبنائنا . وقد يسر ألغاء المصروفات المدرسية والجامعية، فرصة التعليم أمام أبناء الطبقات الفقيرة التى أستفادت من التوسع فى إنشاء المؤسسات التعليمية .

ولسنا بحاجة إلى التأكيد على الفرق بين ما تصدق عليه المجانية فيما مضى أى قبل الإحتلال وما تصدق عليه بعد إعادتها عام ١٩٦٢ . فيستطيع القارئ بمراجعة بسيطة أن يقف على هذا الفرق، حينما يسترجع ما كانت تتحمله الدولة من إنفاق على الدارسين عند بداية النظام الحديث وما تتحمله الآن من أعباء .

وعامل آخر تجدر الإشارة اليه، يحد من الأثر المرجو لمجانية التعليم وهو دفع العبء المادى عن الطبقات الفقيرة التى حرمت سنينا من فرصة التعليم. ونقصد بهذا العامل، ظاهرة الدروس الخصوصية، التى أخذت فى الإنتشار لتتحول مع الوقت إلى ضرورة لا يستطيع الآباء إلا الخضوع لها . وعلى ذلك

يفقد إجراء إعادة مجانية التعليم، قيمته والغاية من ورائه . وأكثر من ذلك، فإن الأعباء المترتبة على لجوء الأسر إلى الدروس الخصوصية، تفوق بكثير قيمة المصروفات التعليمية الملغاة .

ومن العوامل التى تفقد المجانية أثرها، النفقات التى تتحملها الأسر كى توفر لأبنائها الملابس المدرسية والأدوات وأيضا رسوم النشاط المدرسى إلى غير ذلك مما تتطلبه الدراسة . فإذا ما أضفنا هذا العامل الى سابقه، ندرك حدود التيسير الذى وفرته مجانية التعليم أمام المستفيدين منه .

مساواة الجنسين فى فرص التعليم :

رأينا فيما سبق كيف تأخر تعليم الإناث عن تعليم الذكور نتيجة لبقاء المرأة فى البيت وعدم حاجتها إلى التعليم . كما عرفنا فى الفصل السابق كيف بدأ تعليم الإناث يتطور تدريجيا، لنشهد دخول البنات مدارس التعليم الحديث . ونذكر أنه فى التعليم الإبتدائى - قاعدة نظام التعليم الحديث - عام ١٩١٠ ، بلغ عدد الإناث ٤٩١ تلميذه تضمهن مدرستان ابتدائيتان حكوميتان، ٨٤٣ تلميذه عام ١٩٢٠ ، ١٩٧١١ عام ٤٨/١٩٤٧ . أما فى التعليم الثانوى والذى تأسست أول مدرسة للبنات فيه عام ١٩٢٠ فلم يزد عدد الطالبات فى هذه المدرسة وفى ذلك العام عن ٢٨ طالبة، زدن إلى ٥٣٣٦ عام ٤٨/١٩٤٧ . وفى الجامعة بلغ عدد الطالبات عام ٤٨/١٩٤٧ ، ١٠٧٦ طالبة موزعات على ثمان كليات. وهذه الأرقام توضح الجهد المتواضع الذى بذل من أجل نشر التعليم أمام الإناث . فإذا ما أخذنا فى اعتبارنا هذه الأرقام التى ترسم لنا صورة عن أوضاع البنات فى التعليم الحديث قبل قيام الثورة بأربعة أعوام، استطعنا أن ندرك قيمة الجهد الذى ستبذلة الثورة فى اتجاه توسيع فرص التعليم أمام الإناث .

ويعتبر إجراء عام ١٩٥٣ الذى استهدف توحيد التعليم الابتدائى فى مدرسة واحدة تستقبل الأطفال من الجنسين ممن تتراوح أعمارهم ما بين ستة إلى ثمان سنوات أول خطوة عملية نحو تحقيق المساواة فى فرص التعليم بين الجنسين . فبفضل هذا الإجراء، لم يعد هناك ضرورة أن تنشأ مدارس خاصة بالبنين وأخرى خاصة بالبنات وهو أمر بالغ الصعوبة نتيجة لضآلة أعداد البنات فى كثير من القرى والمدن، فبعد عام ١٩٥٣ يمكن القول بأن فرصة البنت لدخول المدرسة الإبتدائية، أصبحت مساوية لفرصة الولد . وتكفى مراجعة البيانات الإحصائية الخاصة بالفترة موضوع الدراسة لنتبين حقيقة ما نقول فبينما بلغ عدد التلميذات فى المدارس الإبتدائية الحكومية عام ١٩٥٣/٥٤، ٥٢٦١١٠ تلميذة، زاد عام ١٩٧٠/٧١ إلى ١٤٢٢٢٦٢ تلميذة فإذا ما عرفنا أن عدد التلاميذ من الذكور بلغ عام ١٩٧٠/٧١، ٢٣١٨٣٣٣ بعد أن كانوا عام ١٩٥٣/٥٤، ٨٦٦٣١، استطعنا أن ندرك قيمة التقدم الذى تم إحرازه بشأن التوسع فى تعليم البنات .

ونلاحظ ذات الإهتمام فيما يتعلق بالتعليم الإعدادى، فبينما كان عدد التلميذات فى المدارس الإعدادية الحكومية عام ١٩٥٣/٥٤ : ٧٢٤٠٦ تلميذه، نجد أن عددهن بلغ عام ١٩٧٠/٧١ : ٢٧٤٧٣٢ . ونلمس على مستوى هذا التعليم ضخامة الجهد المبذول للتوسع فى تعليم البنات حينما نقارن الأرقام السابقة بالأرقام الخاصة بالذكور والذين بدأوا عام ١٩٥٣/٥٤ بعدد ٢٧٦١١٢ ليصلوا عام ١٩٧٠/٧١ إلى ٥٧٣٨٥٥ تلميذا . أما على مستوى الثانوى العام، فإن الجهد يبدو ضخما للغاية، فمن بداية متواضعة تدور حول ١٢٩٠٣ طالبة عام ١٩٥٣/٥٤، وصل عدد الطالبات بالثانوى العام ٩٥٠٧٦ عام ١٩٧٠/٧١ . والمقارنة هنا أيضا مفيدة حيث نجد أن طلاب الثانوى العام من الذكور بلغ ٧٩١٥٩ عام ١٩٥٣/٥٤

ليصل إلى ٢٠٢٨١١ عام ٧١/١٩٧٠ . وبشئ من الحساب البسيط، نستطيع أن ندرك الفرق فى معدل التوسع فى التعليم الثانوى العام بين مدارس البنات ومدارس البنين .

ولا يختلف الأمر فى التعليم الجامعى عنه فى أنواع التعليم السابقة، فهنا أيضا ازدادت فرص التعليم أمام البنات بأكثر مما ازدادت أمام البنين . ففى الجامعات المصرية العاملة عام ٥٤/١٩٥٣، وصل عدد الطالبات الى ٤٧٢٩ طالبة زدن إلى ٤٣٢٥٥ عام ٧١/١٩٧٠ .وفى مقابل ذلك زاد عدد طلاب الجامعة من الذكور من ٤٦٩٥٢ عام ٥٤/١٩٥٣ إلى ١٠٩٠٢٧ طالب عام ٧١/١٩٧٠ . وكما تكشف الأرقام السابقة، فإن تعليم البنات قد عرف ما بين ٥٤/١٩٥٣ - ٧١/١٩٧٠ وهى الفترة المعنية بالدراسة فى هذا الفصل، توسعا كبيرا لم يعرفه تاريخ التعليم عندنا من قبل . ويعبر هذا عن تطور نظرة المجتمع للمرأة وعن أهمية تعليمها وعن توفير فرصة التعليم أمامها بالمساواة مع الرجل . ويعتبر الإنجاز الذى تم فى هذا الإتجاه بعد الثورة وفى أقل من عشرين عاما، كسبا عظيما للمرأة المصرية عوضها قرونا طويلة من الحرمان والخضوع للجهل، ولا يخفى علينا ما أفادته المرأة من تمتعها بفرصة التعليم وتفتح مجالات العمل أمامها محققة بذلك كرامتها واستقلالها .

التعليم الاجنبى :

لم يتوقف التعليم الأجنبى عن الوجود منذ نشأته فى موازاة التعليم الحديث بل لم يتوقف توسعه وانتشاره قبل الثورة وبعدها . وعشية الثورة عام ١٩٥٠، كانت مدارس التعليم الأجنبى تضم ٦٧٩٦٣ تلميذا، أكثر من نصفهم بنات. وهذا العدد كان يتوزع بين مختلف مراحل التعليم كالآتى :-

حضانة بنين ١٠٧٢٩ بنات ١٤٩١٢، ابتدائى بنين ١٢٥٣٢ بنات

١٦١٠٢ ، ثانوى عام بنين ٥٧٧٥ بنات ٥٢٧٥ ، ثانوى تجارى بنين ١٦٧٠ بنات ٩٦٨ .

ونلاحظ تفوق أعداد البنات قياسا بأعداد البنين . ودلالة ذلك واضحة حيث تحتكر الطبقات الموسرة التعليم الأجنبى ذا النفقات العالية والتعليم ذات المستوى العالى . وهذه الطبقات أكثر حرصا على تعليم بناتها من الطبقات الفقيرة .

لقد استمر توسع التعليم الأجنبى بعد الثورة حيث ارتفع عدد تلاميذه عام ١٩٥٦ إلى ٩٦٣١٤ تلميذا، تمثل البنات غالبية بالنسبة إلى البنين . وهذا التوسع السريع نسبيا، يعكس عدم تعارض وجود التعليم الأجنبى مع توجهات السياسة التعليمية لثورة ١٩٥٢ .

بل إن التعليم الأجنبى احتفظ فى ظل الثورة بقدر كبير من إستقلاله وعدم خضوعه المباشر للسلطات التعليمية المصرية . فالمدارس الأجنبية ظلت تحدد برامجها التعليمية، وقيمة رسومها الدراسية كما كانت تعين مدرسيها أو تعفيهم من الخدمة وتضع شروط الإلتحاق بها .. إلى غير ذلك من الإمتيازات التى ورثتها فى ظل النظام السابق .

وتأتى أول محاولة لفرض سيطرة السلطات المصرية على المدارس الأجنبية عام ١٩٥٩ . وفى هذا العام صدر قرار وزارى وضع شروطا أربعة لضمان هيمنة الدولة على المدارس الأجنبية،وقد تضمن هذا القرار .

١ - ضرورة أن يكون مدير المدرسة الأجنبية مصرى الجنسية .

٢ - ضرورة أن يكون المعلمون جميعا مصريين باستثناء مدرسى اللغات الأجنبية

٣ - أن يدرس منهج المدارس الحكومية في المدارس الأجنبية .

٤ - ألا يدرس أى كتاب إلا بعد الحصول على أذن مسبق من وزارة التعليم .

وفى ذلك العام أيضا ١٩٥٩ ، أسندت لجنة التخطيط للسلطات المحلية سلطة الإشراف المباشر على المدارس الأجنبية العاملة فى نطاق أختصاصها . وأوصت هذه اللجنة بأن تحتفظ كل مدرسة أجنبية بملفات منظمة تشتمل على تصريح افتتاحها، الموافقات الممنوحة لتدريس الكتب الخاصة .. ألخ .

وعقب تأكيد سيادة الدولة على المدارس الأجنبية عام ١٩٥٩ ، بدأ تراجع أعداد المدارس الأجنبية . ففى ظل مرحلة التحول الإشتراكى، تناقص عدد تلاميذ المدارس الأجنبية ليصل الى ١٨٩٧٦ عام ٦٣/١٩٦٢ ثم إلى ٣٣٢٢ فى نهاية الفترة المعنية بالدراسة عام ٧١/١٩٧٠ .

وكما تكشف الأرقام السابقة، أغلقت مجموعة كبيرة من المدارس الأجنبية أبوابها وخفضت المدارس التى بقيت أعداد المقبولين فيها . وهذا التراجع الملموس من خلال المعطيات الإحصائية السابقة، يأتى نتيجة مباشرة إلى تبنى مصر آنذاك الحل الإشتراكى لتطوير البلاد وتأكيد السيادة المصرية وتبنى سياسة مقاومة الهيمنة الأجنبية وتأكيد الإستقلال الوطنى .

مراجع القسم الثالث

١ - أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر - عصر اسماعيل، مكتبة النصر، القاهرة ١٩٤٥.

٢ - اسماعيل القبانى : التربية فى مصر خلال مائة عام، مكتبة النهضة، القاهرة ١٩٤٨

٣ - دراسات فى تنظيم التعليم فى مصر، مكتبة النهضة، القاهرة ١٩٥٨ .

٤ - أنــور عبد الملك : نهضة مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٨٣ .

٥ - جـرجس سلامه : تاريخ التعليم الأجنبى فى مصر فى القرنين التاسع عشر والعشرين، المجلس الأعلى للعلوم، القاهرة ١٩٦٠ .

٦ - آثار الأحتلال البريطانى فى التعليم القومى فى مصر (١٨٨٢-١٩٢٢) مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٦٦ .

٧ - عبد الرحمن الرافعى : مصر والسودان فى أوائل عهد الاحتلال (تاريخ مصر القومى من سنة ١٨٨٢-١٨٩٢)، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، الطبعة الثانية ١٩٤٨

٨ - محمــد حربى : تطور التربية فى أقليم مصر فى القرن العشرين، وزارة التربية والتعليم، القاهرة ١٩٥٨م .

9 - Galt : The Conflict of French and Enghlish Educational Policies in Egypt, American University, Cairo, 1933 .

10 - Tourky (A) : La Politique De l'Enseignement En Egypt 1952-1970 Thése Pour le Doctorat D'Etat, Paris 1979 .

الملحق الأول

مدرسة الولادة

بعد إنشاء مدرسة الطب ازداد الشعور بجهل المولدات (الدايات) المصريات ، ولما كان من المتعذر حينذاك إقناع السيدات المصريات بأن يقوم على علاجهن وتوليدهن أطباء من الرجال ، رؤى من الضرورى إنشاء مدرسة لتخريج مولدات متعلمات . وقد بدأ التفكير فى إنشائها فى العام الثالث من إنشاء مدرسة الطب (١٢٤٥ هـ — ١٨٣٠ م) ، فقد رأى رئيس لجنة امتحانات المدرسة فى تلك السنة أن « آخر وسيلة لرفع شأن المدرسة إنشاء دروس للولادة وتطبيب النساء والأمراض السرية ، ويقوم بإلقائها الدكتور كلوت ، وليس على الحكومة إلا أن تمده بالتلاميذ ، وسيكونون من النساء طبعاً لتقاليد البلاد » . [١]

ولكن المدرسة لم تُنشأ إلا بعد ذلك بعامين على أثر تقرير رفعه كلوت بك إلى محمد على . [٢] ففى عام ١٨٣٢ صدر أمر عال إلى « حبيب أفندى » مأمور الديوان الخديوى بأن يختار من حرم قصر القلعة أغوين ملمين بالقراءة والكتابة ليلحقا بمعية كلوت بك ويتعلما الطب والجراحة ، وبأن يشترى عشرا من الجوارى السوداوات الصغيرات ليتعلمن عند كلوت بك أيضا صناعة التوليد والطب والجراحة . [٣] وبذلك تكونت النواة الأولى لمدرسة الولادة الملحقة بمدرسة الطب البشرى بأبى زعبل من أغوين وعشر من الجوارى . [٤]

والواقع أن محمد على مع ثقته بالفوائد الجليلة التى تجنيها البلاد من (مؤسسة) كهذه كانت فى أشد الحاجة اليها كان يخشى أن يواجه البلاد بإنشاء مدرسة للبنات ويطالب إلى الناس أن يلحقوا بناتهم بها أو ينزعهن من أحضان آبائهن وأمهاتهن قسرا ، فيضيف بذلك عبئاً جديداً إلى أعبائه الكثيرة التى يلاقيها فى المدارس الأخرى التى أنشأها والتى اضطر فى أول

الأمر إلى سوق الناس اليها سوقا . ولذلك رأى محمد على أن تكون النواة الأولى للمدرسة من أغوات الحزم ومن الجوارى اللاتى يسهل جمعهن وليس لهن من الأهل ما قد يقفون عقبة فى طريق الحكومة ، حتى إذا تلقين — ونقصد (الأغوين) والجوارى — ما أعدّ لهن من دروس وظهر للملأ فى صورة عملية فائدة مدرسة الولادة وخريجاتها لم تعدم الحكومة أن تجد من المصريات من تقدم على الدخول بها ، وبذلك يتسع نطاق المدرسة شيئا فشيئا .

أما الأغوان فقد خصهما الأمر العالى بدراسة الطب والجراحة ، إلا أنهما كانا يتعلمان (القبالة) أيضاً مع الجوارى . ولما أتمّا تعليمهما — وقد أشارت تقارير الامتحان إلى جدّهما وتفوقهما — عينا معيدين بالمدرسة ومنحا رتبة الملازم ، ثم رؤى أنه ينقصهما المران والخبرة العملية فألحقا (بحكيمباشى) المستشفى الملكى ليمرنا على العمليات الجراحية ، وأنعم على كل منهما برتبة اليوزباشى وزيد مرتبه .

وقد شاءت الحكومة أن تعيد فى سنة ١٢٦٢ هـ ، أى بعد خمس عشرة سنة من إنشاء المدرسة ، تجربة تعليم الطب لنفر من الأغوات ، فألحقت بمدرسة الولادة ستة منهم لم تتسع لهم مدرسة المبتديان ، وأجريت تعليمهم ومرتبهم وغذاءهم كتلميذات المدرسة ، إلا أن التجربة سرعان ما أخفقت ، إذ فصلوا من المدرسة بعد شهرين من التحاقهم بها .

أما الجوارى — وقد كن أميات — فقد بدئ بتعليمهن القراءة والكتابة والدين على يد شيخ عالم ، ثم درسن رسالة مترجمة إلى العربية فى فن التوليد . وكانت تقوم بتطبيق العلم لهن على مثـال إنسانى مصنوع ! معلمة أوربية تدعى « الآنسة جوليت » ، وطبيب مصرى أتم دروسه فى باريس . وقد رأت هذه المعلمة الباريسية فى تلميذاتها من الذكاء وحسن الاستعداد للتحصيل ما جعلها تفكر فى إمكان تعليمهن اللغة الفرنسية من غير تقصير فى دراستهن الأخرى ، وقامت هى بتدريسها لهن . وقد قطع فيها التلميذات شوطا بعيداً ، وكانت كفاءتهن فى تعلمها موضع إعجاب وتقدير كبار الزائرين الأجانب

وفى ثلاث سنوات أتم تلميذات مدرسة الولادة الدراسة، ولكنها كانت دراسة نظرية. ورأت الحكومة أن الدراسة النظرية لا يمكن أن تغنى عن المران العملي: فأنشأت مستشفى صغيراً للنساء بقرب مدرستهن بأبى زعبل يتسع لعشرين سريراً. وكان محمد على حريصاً على نجاح التجربة الاولى لأول مدرسة للبنات فى مصر، فأمر بأن ترفع إليه نتيجة اختبار كفاية التلميذات العملية، ووافق على زيادة عدد تلميذات المدرسة.

ونجحت التجربة نجاحاشجع الحكومة على أن تزيد عدد تلميذات المدرسة حتى وصل فى أواخر عصر محمد على إلى ستين جلهن من المصريات، ومضت مدرسة الولادة تسجل فى تاريخ التعليم فى عصر محمد على صفحة جميلة لمؤسسة طريفة اضطلعت بقسط كبير من الإصلاح الاجتماعى فى مصر فى النصف الأول من القرن الماضى.

المصريات فى المدرسة

قلنا إن النواة الأولى للمدرسة تكونت فى سنة ١٨٣٢ من أغوين وعشر من الجوارى. ولما أزمعت الحكومة زيادة التلميذات اختارتهن من الجوارى أيضاً. ولكن كلوت بك كان يرى أن هذا الوضع «الشاذ» للمدرسة ليس مما يعينها على التقدم، وأنه إذا أريد للمدرسة أن تنجح فى أداء الرسالة التى أنشئت لأدائها يجب العمل على إدماجها فى الوسط الذى أنشئت به، ولن يتمّ هذا إلا باختيار تلميذاتها من المصريات، هذا الى أن معظم الحبشيات اللاتى اشترين لهذا الغرض لم يتمكنّ من مقاومة جو البلاد، فمتن بأمراض الصدر.

أخذ كلوت بك يفكر جدياً فى إلحاق فتيات مصريات بالمدرسة، ولكنه كان يعلم أن من الصعوبة بمكان أن تمدّه الحكومة بعدد منهن. وأخيراً واتته الفرصة فانتهزها: كان ست فتيات فقيرات يعالجن بمستشفى أبى زعبل، فلما تم شفاؤهن لم يتقدم لتفقدهن أو أخذهن أحد، إذ كن يتيمات محرومات من الأهل والأقارب، فألحقهن كلوت بك تلميذات بمدرسة الولادة وشرع

فى تعليمهن القراءة والكتابة تمهيداً لتعلم القبالة ، حتى إذا أعيين حظا منهما كتب الى شورى المدارس عنهن ، وطلب أن يخصص لهن من المرتب والغذاء والكساء ما خصص لتلميذات المدرسة .

فاقر الشورى كلوت بك على ما فعل ، إذ أن « الجناب العالى سيوافق على أن تحصل مثل هؤلاء البائسات العلوم التى تمهد لهن سبل العيش الرغد فى ظل عطفه الكريم ، فينفعن الناس بعلمهن ومقدرتهن بعد تخرجهن ، ويتخلص السيدات اللاتى تتعسر ولادتهن من آلام الوضع وأخطاره » . وبذلك كان هؤلاء الفتيات اليتيمات أول تلميذات مصريات بمدرسة الولادة .

وبعد ذلك (تشجعت) الحكومة وأقدمت على الإكثار من عدد المصريات بالمدرسة . والواقع أنه لم يبق ثمة مبرر للاقتصار على الجوارى الحبشيات أو السودانيات بعد نجاح تجربة تعليم المصريات . ولكن يجب ألا يحملنا ذلك على الظن بأن مدرسة الولادة قد لاقت إقبالا من جميع الطبقات ، بل كان يلتحق بها الفقيرات اللاتى لا عائل لهن ، وكان يفضل فى اختيارهن اليتيمات وبنات الجند . وكان ديوان المدارس — إذا ما خلت محال بالمدرسة — يكتب إلى مدير الايرادات بالتنبيه على مشايخ « أثمان » المحروسة « بالقبض » (كذا !) على الفتيات ، على أن يقوم هؤلاء المشايخ بضمانتهن . حتى إذا فرت إحداهن كان على (ضامنها) أن يجدّ حتى يأتى بها . ومنهن من كان أهلها يتقدمون بها إلى المدرسة ويتعهدون بالقيام على لباسها وإطعامها وجميع ما يلزمها . وكان ديوان المدارس حريصاً كل الحرص على (سمعة) المدرسة . فاذا وجد فى ماضى تلميذة (مستجدة) ما يريب نقب عنه قبل قبولها . وإذا شاب سلوك تلميذة ما يشينه فصلها وأنزل بها شديد العقاب . وأخيراً رأى الديوان — حرصاً منه على أن لا تدلف إلى المدرسة من ساء خلقها أو شاه ماضيها — ألا يقبل بالمدرسة تلميذات (مستجدات) حتى يذهب بها الى الديوان « ليراها أربابه » ويقررون فى شأنها ما يرون .

ولم يكن يشترط فى التلميذات (المستجدات) معرفة القراءة أو الكتابة، بل كان يكفى أن يكنّ صغيرات السن تتراوح أعمارهن بين الثانية عشرة والثالثة عشرة، حسنات السير والسلوك يضمنهم مشايخ «الأثمان»، أبكاراً لا ثيبات أو مطلقات، إذ أن هؤلاء «لا يكون لهن قابلية للتعلم».

عدد التلميذات

بدأت المدرسة بعشر من الجوارى. وفى سنة ١٨٣٦ كنّ ثلاث عشرة جارية وستة مصريات. وقد تخرج بعضهن بعد ذلك ولم يلحق بدلهن بالمدرسة. حتى إذا كانت سنة ١٨٤٠ نقص عدد التلميذات إلى إحدى عشرة تلميذة، فطلب الديوان إلى «ولى النعم» إلحاق اثنتى عشرة تلميذة مصرية بالمدرسة. فألحقنَ بها. حتى إذا كان العام التالى وأعيد النظر فى نظم التعليم ولوائحه وأنقص عدد التلاميذ بمختلف المدارس كان حظ مدرسة الولادة خيراً من غيرها: إذ تقرر زيادة العدد المقرر إلحاقه بها الى أربعين تلميذة. ولكن هذا القرار لم ينفذ فى ذلك التاريخ، فقد وضعت ميزانية المدرسة على أن يكون بها خمس وعشرون تلميذة. ولكن الاقبال اشتد على المدرسة وانفسحت أبواب العمل أمام خريجاتها، فلم تر الحكومة بدا من زيادة عددها الى ستين تلميذة، وهو العدد الذى لا تتسع المدرسة لأكثر منه.

برامج الدراسة

كان من المتعذر على الحكومة أن تجد من الفتيات الملمّات بالقراءة والكتابة — ولم يكن يتعلمها فى بيوتهن إلا ربات القصور وجواريهن — من تلحقهن بمدرسة الولادة، ولذلك كانت الفتيات الملتحقات بها أميات، فكان لا بد أن يتعلمن اللغة العربية قراءة وكتابة فى العام الأول من دخولهن المدرسة، حتى اذا ألممن بها تقدمن الى دراسة المواد التى تتعلق بالمهنة التى خصصت لهن. وبذلك كانت برامج الدراسة تنتظم المواد الآتية:

١ — مبادىء اللغة العربية بحيث يستطعن تلاوة الدروس التى تعطى لهن تلاوة صحيحة .

٢ — فن التوليد نظريا وعمليا .

٣ — العناية الصحية بالحوامل والنساء اللاتى فى حالة الوضع والأطفال المولودين حديثا .

٤ — طرق علاج الأمراض السرية .

٥ — مبادىء الجراحة الأولية الكافية لعلاج الأورام الالتهابية وتضميد الجراح البسيطة وعمل الكى ووضع اللزقات وما شابه ذلك .

٦ — طريقة عمل الحجامة وتلقيح الجدرى وأخذ الكاسات الهوائية ووضع الدود .

٧ — العلم بالأدوية الأكثر تداولا فى الإستعمال وتجهيزها

وكانت المدرسة مؤلفة من ثلاث فرق دراسية : الفرقة الثالثة (السنة الأولى) وتعتبر ، قسما تجهيزياً ، يدرس فيه التلميذات القراءة والكتابة والحروف والأسماء والهيكل العظمى . ويدرس تلميذات الفرقة الثانية تشريح الحوض والفسيولوجيا والتوليد والجراحة الصغرى واللغة العربية ، ويدرس تلميذات الفرقة الأولى (السنة النهائية) بتوسع المواد نفسها التى درستها بالفرقة الثانية . أما المواد الأخرى التى ذكرها كلوت بك فالراجح أن التلميذات كن يتدربن عليها عملياً فى المستشفى . ثم أضيف إلى هذا المنهج مواد أخرى : هى المادة الطبية وأمراض النساء والأطفال والصيدلة ، وكان يقوم بتدريسها مدرسون مندوبون من مدرسة الطب البشرى .

وكان التلميذات يدرسن اللغة العربية فى الكتب التى يدرسها (زملاؤهن) طلبة المدارس الأخرى كالكفراوى وغيره . وكن يدرسن المواد الأخرى فى كتب معربة . وكن يقمن بتطعيم الأطفال بأقسام القاهرة كلها إلا قسم مصر القديمة لقربه من مدرسة الطب بقصر العينى .

إدارة المدرسة وموظفوها

ألحقت المدرسة أول إنشائها بمدرسة الطب بأبى زعبل ، فكان الدكتور كلوت بك مديراً للمدرستين ، وقد وضع مجلس إدارة مدرسة الطب مناهج الدراسة للتلميذات، وكانت تضمّن تقاريرها نتائج امتحانات المدرستين وما تراه من مقترحات.

وكانت لجنة امتحان المدرستين واحدة ، وإلى مدرسة الطب كان ديوان المدارس يوجه القول فى كل ما يخص مدرسة الولادة من أمور إدارية وفنية . ولما نقلت مدرسة الطب الى قصر العينى فى سنة ١٨٣٧ نقلت معها مدرسة الولادة ، ولكنها لم تلبث أشهراً حتى ألحقت بالمستشفى الملكى المنشأ فى الأزبكية . وكان هذا المستشفى تابعاً فى إدارته للديوان الخديوى ، إلا أن مدرسة الولادة ظلت تابعة لديوان المدارس . وكذلك ظلت صلتها بمدرسة الطب البشرى على نحو ما شرحنا . ولذلك مُنِع مدير مستشفى الأزبكية من التعرض لأى شأن من شئون مدرسة الولادة ووضعت جميعها فى يد « معلمها وحكيمبا » ، وهو بمثابة « وكيل » لها ، إذ أن مدير مدرسة الطب البشرى كان مديرا لها كذلك ، وكان يقوم بالتفتيش عنها من وقت لآخر . ولما كان « لشورى الاطباء » الإشراف الأعلى على مدرسة الطب كان له أيضاً الإشراف على مدرسة الولادة . فكان ديوان المدارس يكتب بما يراه إما إلى « معلم المدرسة وحكيمها » رأساً أو إلى مدرسة الطب البشرى لتبلغه إياه ، أو إلى شورى الأطباء فى الجليل من الشئون .

وكان « على هيه أفندى » أول معلم وحكيم للمدرسة ، وكان مدرساً بها من قبل ، فلما نقلت المدرسة إلى الأزبكية وبعدت بذلك عن مدرسة الطب بقصر العينى عهد إليه بالإشراف على المدرسة مع قيامه بالتدريس للفرقة

الثانية ، على أن يظل الدكتور بيرون «Péron» الذى خلف الدكتور كلوت بك على مدرسة الطب مديرا للمدرستين . ثم خلفه «عيسوى النحراوى أفندى» . ثم «أحمد الرشيدى أفندى» .[٣] وقد كانا مع هية أفندى أعضاء فى بعثة الطب الأولى إلى فرنسا ، ثم كانوا جميعا مدرسين بمدرسة الطب . وفى بعض الأحيان كان يندب للتدريس بمدرسة الولادة مدرسون من مدرسة الطب .

وإلى جانب هؤلاء الأطباء المصريين كانت تعمل طبية أوربية — أو فرنسية على وجه التخصيص — وهى «الآنسة جوليت» المتخرجة فى مدرسة المولدات بباريس ، وقد ذكرنا شغفها بتدريس اللغة الفرنسية لتلميذاتها ، وكانت — قبل إنشاء مستشفى الولادة — تطبق العلم لهن على مثال إنسانى مصنوع . ثم خلفتها الآنسة «غو» (كذا) فى أبريل سنة ١٨٣٦ ، وهى متخرجة فى دار الولادة (Maternité) بباريس ، وكانت تقوم بالتدريس لتلميذات الفرقة الأولى بالمدرسة ، وعليها كذلك «إجراء الخدمات الخاصة بالقبالة فى قصر الجناب العالى فى وقت الحاجة» . ولما توفيت «الآنسة غو» فى سنة ١٨٤٠ لم تستدع أجنبية غيرها ، حتى إذا كانت سنة ١٨٤٣ عادت الحكومة فاستدعت معلمة فرنسية أخرى .

على أن شطراً كبيراً من عبء التدريس كان يقع على المعلمات الطبيبات المصريات من خريجات المدرسة . وقد بدأ ذلك فى عام ١٨٣٩ : فبينما كانت المعلمة الفرنسية تقوم بالتدريس للفرقة الأولى وسعلم المدرسة وحكيمها للفرقة الثانية ، اختيرت تلميذة من متفوقات الفرقة الأولى للتدريس للفرقة الثالثة .[٤] فلما توفيت المدرسة الفرنسية رقيت هذه التلميذة الى وظيفتها ومنحت رتبة الملازم الثانى ومرتبه ، وعينت تلميذة أخرى متقدمة بدلها . وبذلك أخذ المصريات ينهضن بقسط كبير من التدريس بالمدرسة ، فكان منهن بعد ذلك معيدتان ومعلمتان من الدرجة الأولى والثانية ، وكل وظيفة تعد لما تليها : فالمعيدة الثانية ترقى إلى معيدة من الدرجة الأولى ثم الى معلمة من الدرجة الثانية ثم إلى معلمة من الدرجة الأولى .

وكان لمدرسة الولادة صنف آخر من (الموظفات) كانت تستلزمه مدرسة داخلية للبنات فى ذلك الوقت : فقد عيّن لهن « بلانة » تقوم على تنظيف رءوسهن في يومى الخميس والجمعة من كل أسبوع ، على أن تخصم أجرتها — وقدرها أربعون قرشاً فى الشهر — من مرتب التلميذات .
ورأت المدرسة تعيين حائكة « خياطة » لتعلم الحياكة لتلميذات المدرسة الصغيرات ، ولكن الديوان رفض محتجاً بأن تعليم الحياكة لهن ، وإن كان « من جملة التربية » ، إلا أن التلميذات الكبيرات يمكنهن أن يعلمن الصغيرات وقت فراغهن من العمل ، أما إذا أريد أن تقوم هذه « الخياطة » بإصلاح ملابسهن فعلى الفتيات أن يقمن بذلك بأنفسهن .

مرتب التلميذات وملابسهن

كان المرتب المقرر للتلميذة (المستجدة) الملتحقة بالفرقة الثالثة التجهيزية بالمدرسة عشرة قروش تؤديها لها الحكومة فى كل شهر . [٢] وهو المرتب الذى كان يمنح لتلميذ الفرقة الرابعة بالمدرسة التجهيزية . ويزداد هذا القدر من النقود كلما انتقلت التلميذة الى فرقة أعلى من فرقتها ، حتى إذا انتقلت الى الفرقة النهائية أخذت فى كل شهر خمسة وثلاثين قرشاً ، وهو المرتب الذى يأخذه (زملاؤها) طلبة السنين النهائية بالمدارس الخصوصية الأخرى .
وفى هذا امتياز كبير لتلميذة الولادة التى لا تقضى فى دراستها إلا ثلاث سنين ، يرفع مرتبها خلالها من عشرة قروش إلى خمسة وثلاثين قرشاً . وتمنح المتخرجة فى المدرسة رتبة الملازم الثانى ومرتبها ، بينما لا يمنح (زميلها) المتخرج فى مدرسة خصوصية أخرى هذه الرتبة إلا بعد تسع سنوات منذ التحاقه بالمدرسة التجهيزية . بل إنه بعد عام ١٨٤٤ وضع نظام آخر لخريجى المدارس الخصوصية فأصبحوا لا يمنحون الرتبة ومرتبها حتى يمضوا عامين فى الوظيفة التى يعينون بها ، ولكنا لا نجد أثرا لهذا النظام بالنسبة لخريجات مدرسة الولادة ، فقد ظلت الحكومة تمنحهن الرتبة ومرتبها بعد تخرجهن وزواجهن .

« خاص » بدلا من الخبز العادى (الجراية) الذى كان سبباً فى هزال التلميذات وضعفهن. أما الملابس فكانت طبعاً مما يلبسه سيدات ذلك العصر: فلكل تلميذة فى السنة طربوش (من صنع فوة) وسالطة جوخ بقيطان من حرير وبالوكار شامى وحزام وشنتيان آلاجه شامى ومحبمان بدوبرة وقميصان من كتان ولباسان من بفتة ودكتان من كتان وحرير وبابوج إسلامبولى وخف وطرحة من شاش بلدى قدرها خمسة أذرع وفوطة للحمام وحبرة وسبلة. أما الحبرة فتصرف للتلميذة كل عام ونصف عام مرة، وكذلك السبلة والخف، أما (البابوج) و(البرقع) أو (الطرحة الشاش) فكل عام مرة.

خريجات المدرسة

ذكرنا أنه لما تخرجت (الدفعة) الأولى من تلميذات المدرسة أنشأت الحكومة مستشفى صغيرا للنساء وألحقته بالمدرسة، وكانت ماتزال بأبى زعبل، حتى يتسنى لهن تطبيق العلم على العمل، وتختبر الحكومة مهارتهن.

فكان ذلك أول مجال للعمل لخريجات المدرسة. فلما كثر عددهن رأينا بعضاً منهن يعملن بالمدرسة التى نشأن بها معلمات أو معيدات، كما عين نفر منهن فى المحاجر الصحية بالاسكندرية ودمياط لفحص النساء المحجور عليهن صحياً. ثم خصص منهن ثمان بعدد أقسام القاهرة ليقمن (بالكشف) على الموتى من النساء، على أن تتناوب كل أربع منهن الخدمة شهراً ثم الدراسة بالمدرسة شهراً آخر، حتى لا يتأخرن فى تلقى الدروس، وكان يعين لكل منهن صاغ (بالطهجى) وحمار تركبه فى غدوها ورواحها، وكان يخصم ثمنه أقساطا من مرتبهن. وكان بعضهن يخرجن من المدرسة « للقيام بوظائف التوليد والحكمة وتلبية الطلبات التى من هذا القبيل ».

وكانت مدرسة الولادة تعد « مدرسة خصوصية »، فكانت الحكومة تمنح اللاتى أتممن علومهن بها لقب « أفندى » ورتبة الملازم الثانى ومرتبها أسوة (بزملائهن) خريجى مدرسة الطب وسائر المدارس الخصوصية. هذا إلى الرعاية التى تحوطهن بها الحكومة، حرصا منها على كرامة الفتيات اللاتى

قامت على تعليمهن وتربيتهن سنوات عدة .

ثم رأت تمشيا مع الحرص على كرامة المدرسة وسمعة تلميذاتها وخريجاتها تزويج خريجات المدرسة « لأنهن من طائفة النساء ويحتجن إلى الزواج » ، واختارت لهن أزواجا زملاءهن الأطباء الموظفين فى أقسام القاهرة ا على ألا تمنح إحداهن رتبة الملازم الثانى ومرتبها حتى يصدر الأمر العالى بزواجها وكانت تمنح المتزوجات مزايا عدة : منها — عدا الرتبة والمرتب — منارة صغيرة مفروشة على نفقة الحكومة ، وخمسة أكياس من النقود ، «تزييرة» و«أوراق عتاقة » للجوارى منهن .

أما عن حكمة تزويجهن من أطباء فذلك لأن كلا الطرفين — إذا أمكن القول — من ثقافة واحدة ، فاذا تزاوجا فهم كل منهما الآخر وتبادلا الفائدة ، أو على حد تعبير الديوان « لأجل تمارسهم مع بعض فى الدروس والعلوم وحصول ثمرة من ذلك » . ذلك لأن الزواج ليس بمانع أحداً منهما من التفرغ لعمله ، حتى إذا انتهى النهار آب كل منهما إلى صاحبه وبدأ الديوان فكتب إلى شورى الأطباء بأن يعدّ له بيانا بأسماء « من يكون من حكماء أثمان المحروسة عازب ومضبوط تفيدونا عن أسماهم وهم بأى ثمن من الأثمان لأجل بورود الإفادة يجرى اللازم » . وكانت طلبات هذا الزواج (الرسمى) ترفع إلى ديوان المدارس ، وكان هذا حريصا على صالح (تلميذاته) فكان يتحرى سلوك الطالب حتى إذا اطمأن اليه استدعى (العروس) فنال رضاها ، ثم كتب إلى مدرسة الطب لتقوم بتحرير العقد وتعهد على (الزوج) بأن يعدّ لزوجه مسكنا موافقاً بالقرب من مدرسة الولادة . وبأن لا يمنعها من مباشرة الدرس والتحصيل وما يعهد إليها من قبل الحكومة . حتى إذا تم هذا كله استصدر الديوان أمراً عالياً بمنحها رتبة الملازم الثانى ومرتبها وإنعاما قدره خمسة أكياس وورقة العتاقة إن كانت جارية .

فاذا أخطأ الحظ إحدى خريجات المدرسة ولم يتقدم لزواجها طبيب ،

فعليها أن تذهب إلى وظيفتها من غير رتبة تمنحها أو مرتب يعطى لها إلا مرتبها كتلميذة، وعلى شورى الأطباء أن يعمل الرأى فى «طريقة لزواجها»، وعليها أن تنتظر صابرة حتى يهبط الزوج المنشود فتهبط معه رتبة الملازم الثانى ومرتبها.

هذه مدرسة الولادة وهى المدرسة الوحيدة للبنات التى أنشئت فى عصر محمد على. ولا شك فى أنه كان لها تأثير اجتماعى فى الوسط الذى كانت تقوم فيه: فقد رفعت المدرسة مستوى التلميذات الملتحقات بها — وجلهن فقيرات — إذ أن الحكومة قد بدلت من حياتهن الضنك حياة أخرى مستقرة، فيها الى مزية التعليم شيء كثير من رغد العيش ورفاهته.

ولأول مرة فى مصر فى تاريخها الحديث نرى فتيات وسيدات متعلمات يقمن بخدمة اجتماعية جليلة لبنات جنسهن، خدمة مؤسسة على العلم الصحيح. حقاً إن مجال هذه الخدمة لم يكن شاملا للبيئة المصرية كلها، إلا أن ذلك لا يمكن أن يقلل من أهميتهن وتأثيرهن فى المجتمع الذى نشأن به عن طريق المساعدة الصحية التى لا تتأخر واحدة منهن عن بذلها لمن تحتاج إليها من بنات جنسها، وعن طريق الأثر الأدبى الذى يمكن أن يؤثرنه فيمن يختلطن بهن ويعشن بينهن.

الملحق الثانى

أهم الوثائق الخاصة بإنشاء شورى وديوان المدارس

١ – تنظيم التعليم ومشروع إنشاء شورى المدارس:

سجل ٢١٢ (عابدين) ص٢٩ رقم١٧٧ من المعية إلى الباشا السرعسكر فى ١٩ رمضان ١٢٥١

يتحدث الكاتب بشأن الارادة السنية التى سبق صدورها بعقد مجلس عام للنظر فى تنظيم المدارس ، وكيف اجتمع هذا المجلس المؤلف من جملة أكابر المصريين ونظار المدارس فى قاعة مجلس الملكية ، فقر قرارهم على أن يكتب كل منهم على حدة ما يقترح عمـــله وأن تتألف لجنة من بينهم لدرس هذه المقترحات ، فاذا تم درسها عاد المجلس إلى الالتئام فنظر فيها بعد تصنيفها وترتيبها ، ثم كيف أبى سكويرا بك ناظر مدرسة المدفعية هذا القرار قائلا إنه لا يرضى تدخل أحد فى شأنه وإنه لا يعمل برأى أحد غيره ، فكان ذلك سبب عزله لاعتباره أجنبيا عن مصلحة الجناب العالى وليس من العقل ائتمان الأجنبى المتجنب على المصالح ، كما كان عزله سببا لمطاوعة بقية نظار المدارس ولتنفيذ القرار ، بأن انصرف الأعضاء لتدوين مقترحاتهم التى مازالوا فى تدوينها ، ثم يستطرد الكاتب إلى إبلاغ السرعسكر أن الجناب العالى أمر بعد ذلك بتأليف لجنة دعى اليها حبيب افندى والباشا ناظر الجهادية والبك الخزينة دار ومختار بك ناظر مجلس الملكية وحسين بك خزينة دار الجهادية ، فاجتمعوا بديوان المعاونة لتنظيم ما هو معلوم من تبعية هذه المدارس للادارة الجهادية . وبعد بحث طويل فى هذا الصدد واتفقوا على إقامة لجنة مؤلفة من جمعة رجال من خريجى مدارس أوربا لتتولى المحافظة على النظام المزمع قبوله ولتبحث فيما سيعرض عليها دواما من أمور القراءة والكتابة والتعليم والتعلم الخاصة بالمدارس . كما قرروا أن تفرد غرفة مناسبة بدائرة مجلس الملكية ، فتخصص لهذه اللجنة التى لابد من أن يكون قوامها مختار بك وأستفان افندى وأرتين افندى والشيخ رفاعة وواحد أو اثنين من أضرابهم الذين تخرجوا مثلهم فى مدارس أوربا . وفعلا حرر مختار بك مذكرة بصورة تأليف هذه اللجنة وعرضها على الجناب العالى

فاستحسنها ، إلا أنه أمر الكاتب بأن يعرضها على السر عسكر أيضا ليطلع على هذا النظام . ولذلك تقدم الكاتب صورة المذكرة طى كتابه هذا . (خلاصة)

٢ — تعيين مصطفى مختار بك ناظراً للشورى وإخطار المدارس :

مستخرج من مضبطة جلسة شورى المدارس بتاريخ ١٧ ذى القعدة ١٢٥١ دفتر ٢٠٠١ (مدارس تركى) — صورة المكاتبة المحررة من لدن حضرة البك ناظر شورى المدارس إلى نظار مدارس الطب البيطرى والطب البشرى والسوارى :

« وبما أنه صار ترتيب شورى المدارس للنظر فى شئون ومصالح كافة المدارس وبما أن نظارة الشورى المذكورة قد أحيلت على بموجب المرسوم الخديوى المؤرخ ٩ ذى القعدة سنة ١٢٥١ ، فانا نأمل أن تعرضوا علينا من الآن فصاعدا كل ما ستعرضونه وتطلبونه خاصا بالخدم المأمورين بها » .

١٣ ذى القعدة سنة ١٢٥١

٣ — تعيين أرتين أفندى وكيلا للشورى :

محفظة ٣ (مجلس ملكية) وثيقة رقم ٢٥٢ من الجناب العالى بعنوان إلى مختار بك فى ٨ ذى الحجة سنة ١٢٥١ بالموافقة على تعيين بوشناق أحمد أفندى وكيلا لناظر مجلس الملكية وأرتين أفندى وكيلا لشورى المدارس أثناء غياب مختار بك لعيار الكتان فى الأقاليم البحرية . (خلاصة)

٤ — قصر مختار بك على نظارة الشورى :

دفتر ٢١٢ (عابدين) ص ٢٦ رقم ٤٠٧ من الجناب العالى إلى مختار بك (ليس له فى السجل تاريخ ولكنه بين ٢١ جماد أول وغرة جماد آخر سنة ١٢٥٢ — المترجم)

يخطره بأن كبره وغروره ما فتئا يحولان دون فهمه للزايا التى تنطوى عليها اوامر الجناب العالى وانه كثيرا ما أوقع بذلك مجلس الملكية فى مآزق وورطات ، فمن ذلك أنه لم يصغ إلى إرادة الجناب العالى الآمرة بأن يقتصر على تنفيذ ما يصدره المجلس من خلاصات الأحكام فلا يكتب بنفسه مذكرات ، بل ركب رأسه وتمادى فى اتباع عادته فكتب مذكرات تنافى أحكام المجلس منافاة أوقعت أصحاب المصالح فى الارتباك وكانت موضع قيل الناس وقالهم ، وأنه قد علم الجناب العالى بسلوكه فهو يكتب اليه بهذا مؤذنا بأنه قد عزله من نظارة مجلس الملكية ،

ولكنه لم يقطع أمله هذه المرة في أن ينتهي عن فرط جبروته واستبداده ولا أن ينزل فيندمج في صفوف بني آدم ، ولذلك فقد صرف النظر عن معاقبته فأبقى في عهدته نظارة المكاتب ومجلس شورى المدارس ، حتى لا يبرح به الخجل والحياء بين الأقران والزملاء ، ثم ينصحه بأن يستر سابق جرائمه ويحصر وقته في حسن تنظيم المدارس والمثابرة على إدخالها في المحور الصالح لها ، فإن لم فليفكر كيف تكون عقباه . (خلاصة)

٥ — بدء إنشاء ديوان المدارس :

بضابط شورى المدارس بدفاتر ديوان المدارس التركية :

إمضاءات المحاضر لغاية آخر جلسة ، وهي بتاريخ ٢٥ شوال ١٢٥٢ :

ناظر شورى المدارس

(مصطفى مختار)

والجلسة اللاحقة كانت بتاريخ ٢٨ شوال ١٢٥٢ والامضاءات :

ناظر ديوان المدارس

(مصطفى مختار)

واستمر على ذلك في المحاضر التالية

٦ — إنشاء ديوان المدارس :

دفتر ٢٠٠٩ (مدارس تركي) وهو فهرست قيد الخلاصات من ١٥ جمادى الأولى سنة ١٢٥٢ إلى ٢٧ صفر سنة ١٢٥٣ — ترجمة الوارد يوم السبت ٥ ذي القعدة سنة ١٢٥٢ ص ٣٣ — لائحة تركية موشح عليها بمرسوم عال (أي مصدق عليها من الجناب العالي) بشأن تفريق المدارس من ديوان الجهادية (تبين من بحث الأوامر أن الجناب العالي كان متنقلا في هذا التاريخ بين بني سويف والفيوم والفشن وأن الأوامر كانت تقيد بهذا السجل بعد تاريخ صدورها بيوم أو يومين — المترجم)

٧ — تنظيم الديوان عقب إنشائه :

دفتر ٢٠٢١ (مدارس تركي) بيان مستخرج من مضبطة جلسة شورى المدارس المنعقدة يوم ٥ ذي القعدة سنة ١٢٥٢ تحت رئاسة مختار بك وعضوية كل من استفان رسمي أفندي والمسيو لوبر والمسيو لامبير ومظهر أفندي مهندس حوض

الخبرية والمسيو برونو تعليمجى مدرسة الطوبجية وبهجت أفندى مدير مدرسة الطوبجية ومحمد أمين بك وواسيل بك مدير مدرسة السوارى ولبنان أفندى الباشمهندس وأدهم بك.

جاء فى تقرير مختار بك:

« صدر أمر عال بتفريق كافة المدارس من ديوان الجهادية وترتيب ديوان خاص لها، كما أنه صدر الأمر بتعيين محمد أمين بك خزينة دارا (خازنا) للديوان المذكور. وحيث أن المأمول بعناية الله وبركة الهمم الخديوية أن يكون هذا الديوان ذى فائدة للجميع وحيث أن المدارس (أى ديوان المدارس) نقل إلى مكان على حدة، فيقتضى حضور جناب باسيليوس بك للنظر فيما يلزم نحو ترتيب باشكاتب وكتاب لديوان المدارس وضبط عملية الديوان المذكور وحضور بعض المأمورين المكلفين لتعليم التلاميذ فن الحساب ».

ختم	إمضاء	ختم	ختم
مصطفى مختار	الميرالاى محمد أمين	أسطفان رسمى	لوبر
ناظر ديوان المدارس	خازن ديوان المدارس		

٨ — أمر محمد على إلى مختار بك بانشاء ديوان المدارس:

ترجمة وثيقة مستخرجة من ملف شهر ذى القعدة سنة ١٢٥٢ من المحفظة رقم ١ (مدارس):

حضرة صاحب السعادة الحائز لمودتى مختار بك ناظر شورى المدارس

عرض علينا وكيل ناظر الجهادية فى مكاتبته المؤرخة ٩ ذى القعدة سنة ١٢٥٢ أن يكون شرح وبصم الخلاصات التى ستصدر من شورى المدارس من طرف ديوانه لا من طرف ديوان الجهادية لأنه أصبح ديوانا مستقلا، وقد وافقنا على ذلك فنأمركم أن يكون شرح وبصم الخلاصات التى ستصدر فيما بعد من طرف شورى المدارس.

من القشن فى ١٠ ذى القعدة سنة ١٢٥٢ ؟ — خاتم محمد على

٩ — أمر محمد على إلى الجهادية بانشاء ديوان المدارس:

ترجمة وثيقة مستخرجة من ملف شهر ذى القعدة سنة ١٢٥٢ من المحفظة رقم ١ (الجهاديه):

حضرة صاحب السعادة والمودة ولدى وعزيزى الباشا المحترم وكيل ناظر الجهادية

قد اطلعت على مكاتبتكم المؤرخة ٩ ذى القعدة سنة ٥٢ المتضمنة طلب شرح

الخلاصات التي تصدر من ديوان المدارس وختمها من طرف شورى المدارس

أيضا لأنه أصبح ديوانا مستقلا ، فتوافق على ذلك ، فنخطركم بأنه كتب إلى مختار بك

أن يكون الشرح والختم من طرف ذلك الديوان .

من القشن في ١٠ ذى القعدة سنة ١٢٥٢ ختم

محمد على

(وهذا الأمر مقيد بالسجل رقم ٧٧ (معية) ص ٧٣ رقم ٣١١ بنفس التاريخ)

٤٠ - تعيين بعض موظفى الديوان عقب إنشائه :

دفتر ٩٠٤ قلم الخزينة الخديوية - باب قيد خلاصات للمدارس

نمرة الخلاصة ٣٩ تاريخ المعاملة ١٢ ذى القعدة ١٢٥٢

« الورود ١٩ « « ١٢٥٢

حيث أن عملية المدارس إنفصلت من ديوان الجهادية ومقتضى ترتيب ديوان مخصوص إلى عملية كافة المدارس والمكاتب ولازم لذلك باسمه كاتب وريس محلة (كأمين محفوظات أو كاتب قيودات) ونفر كاتب إيكنجى (أى ثان) ونفر كاتب آخر ونفر صراف ونفرين عدادين ، ومن حيث موافق لهذه العملية الشيخ يحيى من المأمورين فى تعليم أصول الحسابات للتلاميذ بورشة الحاسبة (أى قلم المحاسبة) فيصير ترتيب الشيخ يحيى المذكور باش كاتب لهذه العملية . فيتقيد عوضه الشيخ عباس بماهيته القديمة ، فيجرى العمل على الوجه المشروح من ابتداء تاريخ الخلاصة . (خلاصة)

الملحق الثالث

بيان ترتيب وتنظيم مدارس المبتدئين

العنوان الأول — ترتيب مدارس المبتدئين

بند ١ — المراد من مدارس المبتدئين تحضير التلاميذ وتهيئتهم إلى مدرسة التجهيز ونشر مبادى العلوم للاهالى .

بند ٢ — يحدث فى كافة الأقاليم المصرية خمسون مكتبا أربعة بالمحروسة وواحد بالاسكندرية والباقون يتفرقون على كل المديريات بالنسبة للاهالى بشرط أن يكون فى البنادر .

بند ٣ — كل مدرسة من مدارس المبتدئين يكون فيها مائة نفر بخلاف المدارس التى بمصر أو اسكندرية فا ه يكون فى كل مدرسة منها مائتا نفر .

بند ٤ — جميع مدارس المبتدئين فى رتبة واحدة وعلى نظم واحد يعنى أن تعليمهم وادارتهم تكون على نسق واحد .

العنوان الثانى — فى بيان دخول التلاميذ المدرسة

بند ٥ — تلاميذ مدارس المبتدئين تؤخذ من القرا والبلاد التى بالأقاليم بالنسبة للاهالى .

بند ٦ — لاجل قبول الانفار فى مدرسة المبتدئين أولا لابد من أن لايكون عمر النفر أقل من سبع سنين ولا أكثر من اثنى عشر سنة - وثانيا أن ذلك النفر يكون سليم البدن وعاريا من الامراض وبريئا من السقامة بشرط أن يكون متمتعا بالصحة والعافية .

الملحق الرابع

جداول ماهيات ضباط وخوجات وتلاميذ المدارس

الجدول الأول المتعلق بالأشخاص

تعيينات	ماهية	درجة	أجناس المستخدمين
	قرشا		
يوزباشي	٤٥٠	١ جي	خوجة عربي
ملازم	٣٠٠	٢ »	كذا
كذا	٢٠٠	٣ »	»
»	١٠٠	٤ »	»
»	٧٥	٥ »	»
يوزباشي	٤٥٠	١ »	خوجة عربي تركي
ملازم	٣٥٠	٢ »	كذا
يوزباشي أو صاغقول	—	١ »	بأن يكون من الملة خوجة هندسة
ملازم أو يوزباشي	—	٢ »	» » » » » »
يوزباشي	٤٥٠	١ »	خوجة حسن الخط
ملازم	٢٠٠	٢ »	» » »
صاغقول أغاسي	١٠٠٠	١ »	خوجة الرسم
يوزباشي	٧٥٠	٢ »	» »
صاغقول أغاسي	١٠٠٠	٣ »	خوجة اللسان الفرنساوي
بكباشي	١٥٠٠	١ »	مترجم
صاغقول أغاسي	١٠٠٠	٢ »	»
يوزباشي	٧٥٠	٣ »	»
يوزباشي	٤٥٠	١ »	مصحح
ملازم	٣٠٠	٢ »	»
بكباشي	١٥٠٠	١ »	خوجة الطب

تعيينات	ماهية	درجة	أجناس المستخدمين
	قرشا		
صاغقول	١٠٠٠	٢جى	خوجة الطب
صاغقول	١٢٥٠	١ »	» بيطرى
يوزباشى	٧٥٠	٢ »	» »
صاغقول	١٠٠٠	١ »	معلم الموزيقة
يوزباشى	٧٥٠	٢ »	» »
صاغقول	١٠٠٠		معلم سرعة الرمح
يوزباشى	٧٥٠		معلم فن الركوب
		١ »	ناظر
		٢ »	»
		٣ »	»
ملازم	٢٥٠	١ »	وكيل خرج
ملازم	١٥٠	٢ »	كذا
نفر	٢٥	٣ »	»
ملازم	٢٥٠	١ »	كاتب
ملازم	١٥٠	٢ »	كذا
ملازم	٧٥	٣ »	كذا
يوزباشى	٥٠٠		أوسطة الآلات الحكمية والجراحية
ملازم	١٠٠	١ »	مخزنجى
نفر	٤٠	٢ »	كذا
ملازم	١٠٠	١ »	قبانى
كذا	٧٥	٢ »	كذا
ملازم	٧٥	١ »	طباخ
نفر	٥٠	٢ »	»
نفر	٦٠		ترزى
نفر	٦٠		مركوبجى
نفر	٧٥	١ »	مزين
نفر	٥٠	٢ »	مزين

تعيينات	ماهية	درجة	أجناس المستخدمين
	قرشا		
نفر	٢٠		غسال
جراية	٢٠		فراش
جراية	٢٠		سقا
جرايه	٢٠		كسار
جراية	٢٠		بواب
—	—		خراط

الجدول الثانى المتعلق بماهيات التلامذة

إلى ١ جى	إلى ٢ جى	إلى ٣ جى	إلى ٤ جى	إلى ٥ جى	بيان المدارس
ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	
٨	١٠	١٢			مدارس المبتدئين
١٥	٢٠	٢٥	٣٠		المدارس التجهيزية
٤٠	٥٠	٦٠	٧٠	٨٠	« الخصوصية
٨٠	٩٠	١٠٠			مهندسخانة خديوى

النفرات التى تكون طلوعها من المهندسخانة وتكون فى تلامذة الطوبجية أو سائر المدارس فالذين فى رتبة الأومباشية يكونون أزيد من أحد تلامذة أهل فرقهم خمسة غروش والذين فى رتبة الجاويشية عشر غروش والذين فى رتبة الباش شاويشية خمسة عشر غرشا .

بيان تعيينات التلاميذ

مدارس الخصوصية	مدارس التجهيزية	مدارس المبتدئين
درهم	درهم	درهم
٣٠٠ خبز	٣٠٠ خبز	٣٠٠ خبز
٤٥ لحم ضانى	٤٥ لحم ضانى	عدس
٤٠ رز	٤٠ رز	٦ ملح
١٠ عدس	١٠ عدس	٣٠ فول
٢٥ دقيق	٢٠ دقيق	١٠ مسلى
١٤ مسلى	١٤ مسلى	٤ زيت
٥ عسل أسود	٥ عسل أسود	٢ صابون
١٥٠ خضار	١٠٠ خضار	٣ شمع
٦ ملح	٦ ملح	٢٠٠ وقد
٤ زيت	٤ زيت	٧٥ لحم فى الجمعة مرة
٣ شمع	٣ شمع	
٣٠٠ وقد (وقود)	٣٠٠ وقد	
٣ صابون	٣ صابون	

الجدول الثالث المتعلق بملابس التلامذة

كساوى مدارس التجهيزية والخصوصية عبارة عن عنترى (صديرى) وبطور (بنطلون) وكمر (حزام) وأزررة للعناتر مدورة الشكل كما فى مدارس السوارى يعنى الخيالة وفى المدارس الأخر تكون الازررة مسطحة ووسطها مستخرج ونهايات البطورات تكون معمولة من جلد ولها كوستك (مطاط) والكمر المذكور يكون من جلد أسود على أطرافه من نحاس أصفر .

بيان ألوان الكساوى المذكورة فيما سيأتى :

مدرسة الطب البشرى	سمائى مفتوح وياقته سمائى غامق .
المدرسة التجهيزية	ى مفتوح وكنار الياقة أحمر .
مدرسة الألسنة	أخضر غامق والياقة فيروزى .
المهندسخانة الخديوية	سمائى غامق والياقة صفرى (صفراء) . وطرف الياقة سمائى .
مدرسة الطوبجية	سمائى والياقة أحمر دم غزال .
« البيادة	أخضر غامق وياقته حمراء .
« السوارى	العنترى أخضر والبطور وأطراف الياقة والأكمام دم غزال .
« الطب البيطرى	سمائى غامق والياقة سمائى مفتوح .

يلزم لأجل تلامذة مدارس المبتدئين :

سنوى	قميص .	سنوى	نواسين
«	تكتين .	«	مرتبتين .
كل ثمانية عشر شهراً	طربوش .	كل سنة	مرتبتين قماش .
« « « «	عرى صوف .	« ستة أشهر	جوز مركوب .
سنوى	بشكيرين .		

لأجل تلامذة مدارس التجهيزية والخصوصية :

سنوى	ثلاث قمصان	سنوى	ثلاثة أنبسة
«	ثلاثة تكك	«	« عراقى
كل ثمانية عشر شهراً	طربوش	كل أربع سنين	كسوة جوخ
كل سنة	كسوتين قماش .	كل ستة أشهر	كور (جوز) مركوب .

لأجل مدرسة السوارى كل سنتين جوز جزم .

لأجل مدرسة الطوبجية كل سنتين جوز جزم

الأشياء التى تلزم إلى التلامذة لأجل التعليم والتحصيل تترتب بمعرفة شورى المدارس بالنظر إلى ما يخص المدرسة أى مدرسة كانت

الجدول الرابع المتعلق بالسفرة وفرش النوم

مدارس المبتدئين :

أولا — كل عشرة تلاميذ سفرة مدورة من ألواح . (طبلية)
ثانيا — « « قره وابتين .
ثالثا — « تلميذ له ملعقة من خشب .

مدارس التجهيزية :

أولا — كل عشرة تلاميذ سفرة مدورة من خشب .
ثانيا — « « ثلاث قروانات .
ثالثا — « « « قلتا ماء .
رابعا — « تلميذ ملعقة من خشب .

مدارس الخصوصية :

أولا — كل عشرة تلاميذ سفرة طويلة .
ثانيا — « « « دكتين .
ثالثا — « تلميذ ثلاثة أطباق صفيح كبار .
رابعا — « عشرة تلاميذ معلقتين من حديد كبيرتين ميضتين .
خامسا — « « « شوكة حديد كبيرة .
سادسا — « « « سكينة كبيرة .
سابعا — « « « قلتين فخار .
ثامنا — « « « تبسيين (أى غطاءان) صفيح للقلتين .
تاسعا — « تلميذ ثلاثة أطباق صفيح . (انظر ثالثا)
عاشرا — « « معلقة حديد ميضة .
حادي عشر — « « له شوكة حديد .
ثاني عشر — « « سكينة حرفها مدحرج .
ثالث عشر — « « قدح من صفيح .
رابع عشر — « « فصورة مخرمة . (أى فوطة)

بيان أدوات فرش النوم

مدارس المبتدئين :

أولا — كل تلميذ نخ حصير .

ثانيا — « « سجادة عسكرية .

ثالثا — مخدة مملوءة بالقطن ومعلقة .

رابعا — كل تلميذ حرام بلدى .

مدارس التجهيزية والخصوصية :

أولا — كل تلميذ ثلاثة ألواح من خشب وسرير من حديد .

ثانيا — لكل واحد مرتبة نوم قطن .

ثالثا — « « مخدة قطن .

رابعا — « « أربع ملايات .

خامسا — لكل واحد بطانية بلدى .

الأدوات التى تلزم الى أوض المطبخ بالنسبة إلى ما يخص كل مدرسة تترتب بمعرفة شورى المدارس .

الملحق الخامس

لائحة النظام الداخلى لمدرسة المهندسخانة

النظام الخاص بالأوضه باشية (أمناء الغرف) ٢

والخلفاء (نواب المعلمين)

البند الأول — على الطلبة الموجودين فى غرفة كل من أمناء الغرف أن لايخرجوا ١ من غرفهم عند ضرب طبل الصباح مالم يخرج هو (أمين غرفتهم) .

البند الثانى — على كل طالب من الطلبة الموجودين فى غرفة كل من أمناء الغرف أن يغسل رجليه ويديه ووجهه وأذنيه ورقبته بالصابون فى الصباح بعد نهوضه من فراشه وفى المساء قبل أن يأوى إليه .

البند الثالث — إذا ارتكب أحد الطلبة جنحة نهاراً أو ليلا يسأل الأوضه باشى (أمين غرفته) عن ذلك ، وقبل أن يأوى الطلبة إلى فراشهم يجب عليهم أن يخلعوا أحذيتهم وجواربهم وأحزمتهم وجميع ملابسهم عدا القميص والسروال ، وإذا ارتكب أحد الطلبة الموجودين فى غرفة كل من أمناء الغرف عملا يخالف القانون يحرر تقرير بذلك ويقدم فى طابور الصباح .

البند الرابع — يجب على كل من أمناء الغرف أن يعاين ليلة الجمعة الثياب النظيفة عند وضعها على فراش كل تلميذ ويسجل نواقصها كالأزرار المقطوعة وغيرها ، كما يجب عليه أن يجعل الطلبة يلبسون صباح الجمعة ثيابهم النظيفة ويخلعون ثيابهم القذرة ويضعونها فى (بقجة) الثياب القذرة الموجودة عند كل منهم ويعاين الثياب القذرة عند وضعها أسوة بالثياب النظيفة ، ويسجل النواقص الموجودة فى ثيابهم النظيفة منها والقذرة وما يحتاج إلى التصليح منها ، ويسلم الكشف إلى الملازم النوبتجى . (صاحب النوبة) ٣

البند الخامس — يجب على كل نائب معلم أن يسجل بخط دقيق الحركات المخالفة التى يقوم بها أحد الطلبة أثناء إلقائه الدرس كالتشويش وعدم الاصغاء ٢ للدرس والكسل والنوم واللعب فى يومية ذلك اليوم مقابل اسم ذلك الطالب وذلك حفظا لكرامة المعلم .

البند السادس — على كل نائب معلم أن يسلم يوميته للعلم الذى هو نائب عنه يوم الخميس الذى هو آخر الأسبوع .

البند السابع — إذا احتاج نائب معلم لأدوات مدرسية لطلبة فصله كالأقلام والورق والكتب يبلغ حاجته لمعلمه وبعد ما يقر المعلم المقدار اللازم منها يكتب نائب المعلم إيصالا يقول فيه استلمت من فلان مقدار كذا من الشيء الفلانى ويسلمه لمعلمه والمعلم يختمها ويسلمها بدوره لمعاون المدير ومعاون المدير يختمها ويسلمها للمدير ، وبعد أن يختمها المدير يأخذها نائب المعلم إلى مأمور المخزن ويستلم مايلزم له ، وعلى نواب المعلمين أن يجعلوا الطلبة يأخذون الكتاب الخاص بالمادة التى يدرسونها لهم ولا يسمحوا لهم بأخذ كتاب غيره كأن يأخذوا كتاب الهندسة فى درس الصرف مثلا ، وعلى نائب المعلم أن لا يسمح لأحد الطلاب من غير فصله بالجلوس فى فصله .

النظام الخاص بالملازم النوبتجى

البند الأول — على الملازم النوبتجى أن ينادى إليه نواب المعلمين وأمناء الغرف فى طابور الصباح يوميا ويأخذ منهم ماعندهم من التقارير ويمر على الطلبة ويعاين نظافتهم ووساختهم وإذا وجد أن أحد الطلبة وسخ أو وسخ الثياب يسأل أمين غرفة الطالب المذكور عن ذلك .

البند الثانى — على الملازم النوبتجى أن يلازم الطلبة فى أوقات الراحة وأن يقف أحد الخفراء على باب الغرفة فى الدور العلوى لحراسة الطلبة المذنبين الذين يتركون هناك لاعادة دروسهم .

البند الثالث — بعد أن يتناول الطلبة الطعام يوقفهم الملازم النوبتجى بطابور وبعد أن يقرأ رئيس نواب المعلمين دعاء الشكر يخرجهم بطابور أيضا .

البند الرابع — على الملازم النوبتجى والمحاسبه جى (مأمور الحسابات) أن يفتشا صباح كل يوم أربعاء أدراج التلاميذ التى توضع فيها الكتب ويأخذ الملازم النوبتجى مايجده فيها من أشياء ليس لها علاقة بالدروس كالطعام والألبسة وغيرها ويسلمها إلى ناظر مصلحة المدرسة ، ويسجل مأمور الحسابات مايجده ناقصا من الأدوات المدرسية ويسلم الكشف للكاتب العربى لخصم ثمن الأشياء المفقودة من ماهية الطالب المفقودة منه .

البند الخامس — يترك مفتاح مستودع الكتب والاوراق مع كل من الملازمين المذكورين لمدة سنة ويفتح المستودع المذكور مرة كل يوم أربعاء . وإن لم تكن الورقة التي يحملها نواب المعلمين مختومة من طرف المعلم ومعاون المدير والمدير لا يصرف لهم طلبهم والأوراق التي تكون مختومة يسلمها للكاتب العربي لقيدها ثم يحفظها عنده .

البند السادس — على الملازم النوبتجي أن يصف الطلبة بطابور قبل خروجهم يوم الجمعة ليكشف عليهم الطبيب.

البند السابع — يجب أن يكون كل نواب المعلمين والطلبة الراغب في الخروج يوم الجمعة للتنزه لابساً جوارب نظيفة وحذاء أفرنجياً في قدميه وأن تكون جميع ثيابهم نظيفة وإذا نقص شيء من هذه الملبوسات فلا يخرج .

البند الثامن — يجلس الملازم النوبتجي في مكانه أثناء الدرس ويراقب الطلبة تمام المراقبة فيوقف الطالب الذي يخرج من الدرس مستأذناً في الذهاب إلى المرحاض أولشرب الماء إلى أن يرجع الطالب الذي ذهب قبله ثم يسمح له بالذهاب ولا يسمح لطالبين أن يذهبا معاً بل يسمح بالذهاب لواحد بعد واحد .

البند التاسع — بيان تقسيم الأربع والعشرين ساعة وكيفية صرفها اعتباراً من الفجر :

دقيقة	ساعة	
١٥	١	مدة استراحة الطلبة وغسيل وجوههم بعد ضرب طبل الصباح .
١٥	١	درس من المعلمين ومذاكرة للطلبة .
٣٠	—	فطور واستراحة .
—	٢	درس عربى من نواب المعلمين للطلبة .
—	٢	دروس الهندسة من نواب « «
—	١	طعام الغداء واستراحة .
٣٠	١	دروس الرسم والخط والتاريخ .
٣٠	١	مذاكرة درس الهندسة من نواب المعلمين للطلبة .
—	١	دروس الجغرافية والكرة « « « «
٤٥	—	طعام العشاء واستراحة .
—	٢	مذاكرة عمومية وتحضير درس الصباح .
١٥	٤	مدة الطعام والاستراحة .
١٥	١٠	مدة الدروس والمذاكرة .
٣٠	٨	مدة النوم .

النظام الخاص بالعقوبات

البند الأول — يصير تطبيق عقوبة الضرب بعد مذاكرة المجلس يوم الخميس .

البند الثانى — يسجل مأمور الحسابات عقوبات الطلبة التى يقررها مجلس المدرسة وما يرد فى يومياتهم .

البند الثالث — يضرب الطلبة المذنبون بمعرفة ضارب الطبل (ترنيته جى) بحضور الضباط ومأمور الحسابات وبمساعدة الأونباشى والخفراء الموجودين فى الباب ، وإن يكن لا يمكن ضرب أحد الطلبة أكثر من خمسة وعشرين جلدة (كرباجاً) فى تلك الليلة بسبب ذنب واحد ، ولكن إذا كان الذنب كبيراً أو

كانت الذنوب متعددة يجوز ضرب الطالب أكثر من خمسة وعشرين جلدة فى تلك الليلة .

البند الرابع — إذا خالف أحد نواب المعلمين القانون يوم الجمعة لا يسمح له ٢
بالخروج ويظل فى المدرسة تحت حراسة المعلم النوبتجى .

البند الخامس — الطالب الذى توجد نواقص فى ثيابه كقطع الأزرار لا يسمح ١
له بالخروج ويحبس فى المدرسة .

البند السادس — الطلبة المقملون والقذرون لا يسمح لهم بتناول الطعام مع رفاقهم بل يتناولونه بعدهم ولا يسمح لهم بالاختلاط بهم فى أوقات الاستراحة حتى يكونوا نظافاً مثلهم .

البند السابع — إذا حدثت ضوضاء من الطلبة أثناء وقوفهم فى الطابور ولم يمكن معرفة مصدرها بواسطة نواب المعلمين على الملازم النوبتجى أن يوقف الطلبة ونواب المعلمين بطابور عند نزولهم فى وقت الراحة المدة التى يختارها ، وإذا عرف المصدر يصعد بالطالب الذى صدرت منه الضوضاء إلى الدور العلوى ويحبسه فيه .

البند الثامن — قرر المجلس العقوبة فيمن يشوش أو يشتم أو يتلفظ بألفاظ كفرية أو يكذب أو يسرق أو يعصى رؤساءه أو يسىء أدبه ويجهل دروسه بسبب كسله إما بالجلد أو بالجلد مع الحبس .

البند التاسع — الطالب الذى يتجاسر أو لا يحافظ على هيبته ولا يرتب كتبه وأوراقه ويبعثرها فى جهات متفرقة يحبس بمعرفة الملازم النوبتجى ونائب المعلم الذى يلقى إليه الدرس بحسب درجة ذنبه .

البند العاشر — إذا كان أحد الطلبة عنيدا أو لا يحفظ درسه كسلا أو لا يتقن ٣
الخط والرسم يعاقبه المجلس بالجلد أو بالحبس أو باطعامه الخبز والماء فقط أو بانزاله
من الفصل الذى هو فيه إلى الفصل الأدنى منه ، وتنفذ فى حقه العقوبات الوارد ٤
ذكرها فى قانون المدرسة الكبير وفى النهاية يطرد من المدرسة ويرسل إلى الورش إذا لم يرجع عن عناده .

النظام الخاص بمعاون المدير

البند الأول ــ على معاون المدير أن يحضر للمدرسة بعدالفجر بساعة ويغادرها بعد انتهاء دروس الليل يوميا .

البند الثانى ــ عدا الوظائف المطلوبة من معاون المدير قانوناً عليه أن يراقب حضور المعلمين فى الوقت المعين وأن يختبر أربعة طلبة أو خمسة يختارهم المدير فى وقت المذاكرة العمومية ليلا لمعرفة ما إذاكانوا يتكاسلون فى إلقاء دروسهم .

البند الثالث ـ عند ما تصل إليه الأوراق المختومة من طرف المعلمين عن الادوات المراد صرفها من مستودع الأدوات المدرسية يختمها إذاعلم أن الأدوات المطلوبة ضرورية فعلا .

البند الخامس (كذا فى الأصل) ــ على معاون المدير أن يستلم من المعلمين فى ٢٦ من كل شهر أو فى ٢٧ منه إن كان يوم ٢٦ يوافق الجمعة التقرير الذى يقدمونه عن الدروس التى ألقوها فى مدة شهر اعتبارا من ٢٥ فى الشهر السابق إلى ٢٥ من الشهر الذى يستلمها فيه ، ويلاحظ أن تكون الكشوف المذكورة مختومة بأختام المعلمين وينظم تقريرا بجميع الدروس بموجب امتحان التجربة الذى يختبر فيه الطلبة ليلا ويقدم هذا التقرير إلى مجلس المدرسة فى ٢٨ من كل شهر أو فى ٢٧ منه إن كان يوم ٢٨ يوافق يوم الجمعة .

النظام الخاص بالمعلمين

البند الأول ــ على المعلمين أن يحضروا إلى المدرسة بعد الفجر بساعة وربع ويغادروها بعد إلقاء دروسهم وإتمام الواجبات المطلوبة منهم فى المدرسة يوميا .

البند الثانى ــ عليهم أن يعيدوا النظر على يومية نوابهم فى إلقاء الدرس بفصولهم ويتحققوا من صحتها ويختموها سبعة أختام على التوالى كل أسبوع .

البند الثالث ــ عليهم أن يقدموا لمعاون المدير تقريراً شهرياً عن الدروس التى يلقونها فى مدة شهر اعتباراً من ٢٥ من الشهر السابق إلى ٢٥ من الشهر الذى

يسلمونها فيه وأن تقدم إليه فى ٢٦ من كل شهر أو فى ٢٧ منه إن كان يوم ٢٦ يوافق يوم الجمعة .

البند الرابع — عند ارتكاب أحد الطلبة لذنب ما أو عند جهله بدرسه يأمر المعلم نائبه بتسجيل ذنب التلميذ المذنب فى اليومية .

عقوبة معاون المدير

الذنب يقسم قسمين : القسم الأول أن لا يعمل الانسان ما يجب عمله ، والقسم الآخر أن يعمل ما لا يجب عمله . وفى هذه الحالة إذا لم يعمل معاون المدير ما يجب عمله يكتب إليه أول مرة بطلب ذلك العمل فان لم يعمله يحبس أسبوعين بالمدرسة وإن لم يعمله فى المرة التالية يكتب تقرير بذلك ويعرض على شورى المدارس .

وإذا عمل ما لا يجب عمله يكاتب فى أول مرة ، فاذا عمل ثانية يحبس خمسة عشر يوما ، وفى المرة الثالثة يكتب تقرير بذلك ويعرض على شورى المدارس .

عقوبة المعلمين

إذا أهمل أحد المعلمين فى أداء واجباته كما مر ذكره يقدم معاون المدير تقريراً بذلك إلى المدير فينبهه المدير أول مرة ، وفى المرة الثانية يحبس ٢٤ ساعة ، وفى المرة الثالثة يحبس أسبوعاً ، وفى المرة الرابعة يحرر تقرير بذلك ويقدم لشورى المدارس . أما إذا كان المعلم من الضباط فانه يعاقب بموجب النظام العسكرى .

عقوبة ضباط المدرسة

إذا ارتكب أحد ضباط المدرسة ذنباً يعقد مجلس لتقرير عقوبته بموجب قانون الجهادية وإذا ارتكب نائبو المعلمين الموجودون الآن ذنبا بعد حصولهم على رتبهم العسكرية من الأونباشى الى الباشجاويش وذلك عند ما يصبح عدد طلبة المهندسخانة ٦٢٥ طالبا ويباشرفى الدرس من الدرجة المذكورة فى قانون المدرسة الكبير يعاقبون بموجب القانون العسكرى .

الملحق السادس

تقرير حافظ إسماعيل أفندى عن تفتيش مكاتب الغربية وقرارات شورى المدارس بشأنه

بموجب قرار مجلس الملكية العالى ذهبت لفرز تلاميذ مكاتب الثلث الثانى والثلث الثالث من مديرية الغربية،(٢) وبما أن القانون ينص على أنه يجب أن يكون عدد المكاتب بالنسبة لعدد الأهالى تباحثت مع المدير فأجاب بأن فى مديرية الثلث الثانى غربية مكتبين : زفتى والمحلة الكبرى . ومن رأيه عدم إلغاء أحدهما لأن كلا البلدين عبارة عن بندر .

بدأت بمكتب زفتى فصففت تلاميذه وفرزت منهم ١٠ تلاميذ رأيت أنهم كبار السن وأرسلتهم الى ناظر القسم ليرسلهم عند الحاجة وأكدت عليه فى ذلك. وكان بالمكتب ٩٢ تلميذا ، وذكر الباشخوجة أن بالمكتب ١٢ تلميذا قليلى الفهم فأخرجتهم وكذلك ٣ مرضى و ٤ ضعاف الجسم ومرضى بالرمد ، وكان الحكيم على افندى حاضرا . وكان ينقص المدرسة عن الترتيب ثمانية فأصبح مجموع التلاميذ الناقصين ٣٧ تلميذاً . وكان مكتب نبروه من المكاتب التى ستلغى فأكملت من تلامذته حتى أصبح عدد تلامذة مكتب زفتى مائة ، وكان بالمكتب ثلاث خوجات فاستغنيت عن واحد منهم وعن طباخ زائد ، وأصبح للمكتب بواب وغسالان وفراشان وسقايان ومعلمان وناظر ووكيل خرج وكاتب وترزى وحلاق ، ولم يكن بالمكتب كاتب أو ترزى فنبهت على الناظر بتعيينهما ، وطلبت إلى المديرية الكشف عن مبانى المكتب بواسطة المهندس لترميمه .

وقسمت التلاميذ ثلاث فرق وكتبت أسماء التلاميذ وبلادهم وأسنانهم فى كشوف ، ونبهت على الناظر بأن يرفع إلى شورى المدارس تقريرا عما يقع من خير أو شر .

وفى ٥ صفر ذهبت إلى مكتب المحلة الكبرى وصففت التلامذة أيضا ، وانتخبت منهم ٢٠ تلميذاً أرسلتهم إلى ناظر القسم لكبر سنهم وأكدت عليه بأن يرسلهم عند طلبهم واستغنيت عن ١٦ تلميذاً لاصابة بعضهم بالقراع أو لقلة الفهم أو لضعف

جسومهم . وكان بالمكتب ٨٥ تلميذاً فأصبح بنقصه ٥١ تلميذاً ، ولسد هذا النقص ألغيت مكتب كفر الشيخ وأكملت عدد تلاميذ مكتب المحلة ١٠٠ تلميذ . وقسمت التلاميذ ثلاث فرق وكتبت كشوفاً بالدروس وسن التلاميذ ورتبت الخدمة اللازمين ونبهت على الناظر بتقديم تقرير لشورى المدارس عما يقع فى المكتب من خير أو شر .

وفى الساعة العاشرة من اليوم السابع من شهر صفر الخير ذهبت لمكتب كفر الشيخ ورأيت أنه ليس هناك أحد غير معلمين اثنين سألتهما عن التلاميذ فقالا إنهم ذهبوا لقضاء مصالحهم ، فأرسلت إليهم من يحضرهم ، ولما حضروا علمت منهم أنهم ذهبوا للاشتغال بالأعمال الزراعية . ولما سألت التلاميذ عن أحوالهم فى المكتب أجابوا بأن طعامهم لايقدم إليهم فى أوقاته المخصصة لتقديمه ، وأن طعام العشاء يقدم إليهم حوالى الساعة الثانية ليلا بعد المغرب ، حتى أن كثيرا من التلاميذ ينامون مبكرين لصغر سنهم ويبيتون بالجوع ، وعلاوة على ذلك فانى لاحظت أن وجوه جميع التلاميذ تشبه وجوه المصابين بالجدرى من آثار قرص الناموس الذى يغزوهم ليلا ، وأن عشرة منهم قد أصبحوا طريحى الفراش بسبب ذلك . وعليه يلزم إلغاء المكتب المذكور فألغيته ، وأدخلت ٥١ تلميذاً من تلاميذه فى مكتب المحلة الكبرى ، فأكملت بذلك عدد تلاميذه (المحلة) مائة تلميذ . وأرسلت ثلاثين تلميذاً من مكتب كفر الشيخ لناظر القسم لكبر سنهم ونبهت عليه بارسالهم حال طلبهم وأخرجت ١٣ تلميذاً آخرين سبعة منهم قليلو الفهم وستة مرضى . وقد شكا إلى خمسة عشر تلميذاً بأن مشايخ قراهم أخذوا منهم مرتباتهم عند صرفها إليهم ، فلزم قيد ذلك فى التقرير . فذكرت فيما يلى أسماء التلاميذ الذين أخذت منهم نقود من ضمن الواحد والخمسين تلميذا المذكورين ، وأوضحت مبلغ النقود المأخوذة منهم وأسماء المشايخ الذين أخذوها (وذكر أسماءهم وهم ١١ تلميذاً أخذ منهم ٣٦٥ قرشا) . وهؤلاء التلاميذ موجودون فى مكتب المحلة الكبرى وقد طلبوا منى المبالغ التى دفعوها (أى التى أخذت منهم) ، فطمأنتهم بأن نقودهم سترد إليهم . وخلاف ذلك فانى لما صففت التلاميذ فى ذلك اليوم وبينما كنت آمر عليهم استأذن أحد ممن قلت عنهم إنهم مرضى وخرج من باب المكتب ، فقابله شيخ البلد فى السوق وسلب طربوشه عن رأسه وزعبوطه عن ظهره وحذاءه من قدميه ، فرجع

التلميذ المذكور يبكى ، فأرسلت وراء الشيخ المرقوم وأحضرته وضربته عدة جلدات بالعصا واستردت منه الطربوش والزعبوط وأرجعتهما للتلميذ ، أما الحذاء فانه كان قد باعه بجملته بخلع حذاءه ويسلمه للتلميذ . وكان المعاون سليم أفندى وموسى قبودان حاضرين فى ذلك الوقت ، وبذلك صار إلغاء المكتب المذكور .

وفى العاشر من شهر صفر الخير ذهبت لمكتب نبروه ، ونظرا لتفشى الوباء فى المكان المذكور وصلت إلى مكان قريب من القرية المذكورة واستدعيت تلاميذ المكتب المذكور فى القرية وفرزتهم ، فأرسلت منهم ٢٤ تلميذاً لناظر القسم لكبر سنهم وأكدت عليه بارسالهم عند طلبهم ، وأرى من المناسب طلبهم فى هذه الأيام لأن المرض يتفشى بكثرة فى تلك القرية إذ تخرج منها كل يوم عشر جنازات أو اثنتا عشرة جنازة . وقد أرسلت ٣٧ تلميذاً إلى مكتب زفتى فأصبح عدد تلاميذ مكتب زفتى مائة تلميذ ، لأننى علمت أن مكتب نبروه أشد من مكتب كفر الشيخ سوء حالة . وقد علمت أن ١٣ تلميذاً من تلاميذه طريحو الفراش من الوباء المعهود وأن خمسة تلاميذ قد توفوا بهذا الوباء ، ورأيت أن تسعة تلاميذ قليلو الفهم وستة مرضى بمرض غير الوباء ولكنهم ضعاف الجسم واثنين مصابان بالرمد ، أما الكتب الموجودة فى المكتب المذكور فسيصير تسليمها لناظر مكتب زفتى ، ويؤخذ منه الايصال اللازم بتسلمها وقد نبهت عليه بتسليم أدواته الأخرى إلى الشونة .

المخلص	١٤ صفر ٥٢
حافظ اسماعيل	(خاتم)
مفتش المكاتب	

تقرير عن امتحان مدرسة المهندسخانة
سنة ١٢٥٢ (١٨٣٦ م) ...

تقرير أعضاء لجنة الامتحان المؤلفة من ناظرها المسيو لوبر عضو شورى المدارس وناظر الامتحان والمهندس لينان أفندي ومعاون المهندس المسيو لامبر ومصطفى بهجت أفندي مدير مدرسة المدفعية وحسن أفندي اللوزي معلم الهندسة بمدرسة المدفعية وحكاكيان أفندي مدير المهندسخانة وبيومي أفندي معلم الهندسة وعبد الرحمن أفندي معاون المدير وعبد الوهاب أفندي المعلم بالمهندسخانة الخديوية وحسن أفندي الورداني والشيخ أحمد ، التي اجتمعت في غرفة الامتحان حوالى الساعة الرابعة من اليوم الرابع والعشرين من شهر شعبان سنة ٥٢ عن ترتيب الامتحان .

اتفق أعضاء لجنة الامتحان بعد المداولة على الترتيب المحرر أدناه :

انقسم أعضاء لجنة الامتحان ثلاثة أقسام : القسم الأول برئاسة لينان افندي وعضوية حسن افندي الغوري وعبد الرحمن افندي ، والقسم الثاني برئاسة مصطفى بهجت افندي وعضوية حسن افندي الورداني والشيخ أحمد افندي ، والقسم الثالث برئاسة المسيو لامبر وعضوية بيومي افندي وعبد الوهاب افندي . وبما أن أعضاء لجنة الامتحان استنسبوا تعيين معاون لمساعدة الممتحن فقد عينوا إبراهيم رمضان افندي للقسم الأول وأحمد فايد أفندي للقسم الثاني ، وقد تخصص كل من رئيس لجنة الامتحان ومدير المهندسخانة الخديوية للطواف على هذه الأقسام الثلاثة بصورة دائمة .

وقد بدأ الامتحان بعد توزيع تلاميذ الفرق الثلاثة على هذه الأقسام الثلاثة ، وقد حضر للمدرسة حضرة ناظر شورى المدارس أثناء الامتحان ، وظل الامتحان تحت رئاسته ، ودام الامتحان لغاية الساعة الحادية عشرة ، وقبل انفراط عقد الجمعية تعهدوا بالحضور للمدرسة الساعة الثالثة من صباح اليوم التالي الموافق ٢٥ شعبان ووقع كل منهم على هذا التعهد .

وفي الساعة الرابعة من صباح اليوم التالي الموافق ٢٥ شعبان اجتمعوا في غرفة الامتحان وعين كل من عبد الوهاب أفندي المعلم الأول بمدرسة السواري وحسن أفندي معلم مدرسة الألسن والشيخ محمد أفندي معلم المدرسة التجهيزية لاجراء امتحانهم في اللغة العربية ، وبعد أن عينت أماكن الأفندية المذكورين بدأوا في

الامتحان وانتهوا فى الساعة ١١ والدقيقة ١٥ . وتعهدوا بالحضور فى الساعة الثالثة من اليوم التالى الموافق ٢٦ شعبان ووقعوا على هذا التعهد .

وفى الساعة الثالثة من صباح اليوم التالى ٢٦ شعبان حضر أعضاء لجنة الامتحان وبدأوا فيه ، وانتهوا منه فى الساعة الحادية عشرة ، وتعهدوا بالحضور فى الساعة الثالثة من صباح اليوم التالى ٢٧ شعبان ووقعوا على هذا التعهد .

وفى الساعة الثالثة من صباح اليوم التالى ٢٧ منه اجتمعوا فى غرفة الامتحان لتصفية أعمال الامتحان ، ولما تمت فى الساعة العاشرة جمع رئيس الامتحان العلوم التى صار امتحانهم فيها ورجا أعضاء لجنة الامتحان الحضور فى اليوم التالى لاظهار النتيجة وإتمام تقارير الامتحان وقد تعهدوا بالحضور ووقعوا بامضاءاتهم .

وفى الساعة الرابعة من اليوم الثانى والعشرين من شهر شعبان اجتمع أعضاء لجنة الامتحان لاظهار نتيجته وقد ظهرت كما يلى :

دروس الهندسة :

فى الفرقة الأولى التى تضم ٣٧ تلميذا ظهر أن ١٠ منهم من درجة عال العال (جيد جيداً) و ١٠ من درجة عال (جيد) و ١٠ من درجة وسط و ٣ من درجة دون و ٤ من درجة دون الدون .

والفرقة الثانية التى تضم ٣٤ تلميذا ظهر أن واحدا منهم من درجة عال العال و ٥ من درجة عال و ٦ من درجة وسط و ١٢ من درجة دون و ١٠ من درجة دون الدون .

والفرقة الثالثة التى تضم ٣٠ تلميذا ظهر أن ٧ منهم من درجة عال العال و ٢ من درجة عال و ٥ من درجة وسط و ٤ من درجة دون و ١٢ من درجة دون الدون .

وفرقة الرسم الخطى التى تضم ٩ تلاميذ ظهرت نتيجتهم فى أعمال الرسم والهندسة ٢ من درجة عال و ٢ من درجة وسط و ٤ من درجة دون و ١ من درجة دون الدون .

ومجموع عدد التلاميذ المذكورين أعلاه ١١١ تلميذا ١٨ منهم من درجة عال العال و ١٩ من درجة عال و ٢٣ من درجة وسط و ٢٣ من درجة دون و ٢٧ من درجة دون الدون .

دروس الجغرافيا :

فى الفرقة الأولى التى تضم ٣١ تلميذا ظهر أن ١٥ منهم من درجة عال العال و ٤ من درجة عال و ٧ من درجة وسط و ٣ من درجة دون و ٢ من درجة دون الدون.

فى الفرقة الثانية التى تضم ١٩ تلميذا ظهر أن ٢ منهم من درجة عال العال و ٣ من درجة عال و ٩ من درجة وسط و ٣ من درجة دون و ٢ من درجة دون الدون

والفرقة الثالثة التى تضم ٢٠ تلميذا ظهر أن واحداً منهم من درجة عال العال و ٢ من درجة عال و ٨ من درجة وسط و ٥ من درجة دون و ٤ من درجة دون الدون .

ومجموع التلاميذ الذين يتعلمون الجغرافيا ٧٠ تلميذاً ١٨ منهم من درجة عال العال و ٩ من درجة عال و ٢٤ من درجة وسط و ١١ من درجة دون و ٨ من درجة دون الدون .

دروس الرسم الخطى :

فرقة الرسم الخطى وتضم ١٥ تلميذا ظهر أن منهم ٣ من درجة عال العال و ٥ من درجة عال و ٧ من درجة وسط .

الرسم الشخصى :

يضم ٤١ تلميذا ظهر أن ١٠ منهم من درجة عال العال و ١٣ من درجة عال و ١٨ من درجة وسط .

وظهر ان ثلاثة من فرقة الحفارين المؤلفة من ٩ تلاميذ درجتهم فى الرسم عال العال و ٣ درجتهم عال و ٣ درجتهم وسط .

ومجموع تلاميذ الرسم الشخصى ٥٠ تلميذا ١٣ منهم عال العال و ١٦ عال و ٢٠ وسط . ويوجد ١٩ تلميذا عدا هؤلاء الخمسين يشتغلون فى الرسم الشخصى غير أن أعمالهم لم تتم ولم تعرض ولذلك لم تعرف الدرجات التى يستحقونها .

دروس اللغة العربية :

الفرقة الأولى تضم ٣٠ تلميذا ظهر أن ٢٨ منهم درجتهم عال و ٢ من درجة وسط .

والفرقة الثانية ٣٦ تلميذا منهم ٢٦ من درجه عال و ٧ من درجة وسط و ٣ من درجة دون .

والفرقة الثالثة ٣٠ تلميذا ١٢ منهم من درجة عال و ١٠ من درجة وسط و ٨ من درجة دون .

ومجموع عدد التلاميذ الذين يتعلمون العربي ٩٦ تلميذا ٦٦ منهم من درجة عال و ١٩ من درجة وسط و ١١ من درجة دون

ولدى ظهور هذه النتيجة علم أن ثلث عدد التلاميذ الذين يتعلمون الهندسة من درجتي عال العال وعال ، وأن أكثر من ثلث من يتعلمون الجغرافيا من درجتي عال العال وعال ، وأن أكثر من نصف طلبة الرسم الخطي درجتهم عال وكذلك طلبة الرسم الشخصي ، وأن ثلث طلبة العربي درجتهم عال . غير أنه ظهر لأعضاء لجنة الامتحان أن عدد التلاميذ الذين يتعلمون الهندسة من المائة والسبعة والأربعين تلميذاً الموجودين بالمهندسخانة ١١٠ فقط . وسألوا مدير المهندسخانة الخديوية عن هذا الفرق فأجاب أن ٢٠ تلميذاً من الـ ١٤٧ خصصوا لتعلم صنعة المعيار و ١٠ صنعة الحفر و ٤ لاعادة دروس الرسم الشخصي و ٤ آخرين مضت على إقامتهم بالمدرسة سنتان دون أن يتعلموا القراءة والكتابة (كذا) . وقد رأوا أيضا أن عدد التلاميذ الذين يتعلمون الجغرافيا ٧٠ تلميذاً فقط ورأوا أن ملاحظته التي أبداها كانت خاصة بالدرس الأول ، ولذلك سألوه عن السبب فأجاب أن الـ ٣٧ تلميذاً المذكورين أعلاه لايتعلمون هذا العلم أيضا لأنهم لايتعلمون جميع الدروس و ٢٠ تلميذاً لتعلم صنعة الميكانيكا و ٢٠ تلميذاً آخرين حرموا من دروس الجغرافيا للتخصص في علمي الرسم الخطي والهندسة ليكونوا نواب معلمين (معيدين) وقد تحققوا من جواب المدير أنه لابد وأن يكون هناك مثل هذا الفرق في فرق تعليم التلاميذ المختلفة ولذلك رأوا أن لايكرروا الأسئلة عليه . ولكن علمت حقيقة مرة وهي أنه يوجد من بين الـ ١٤٧ تلميذا الموجودين في المهندسخانة من هم بدرجة عال ولا يتعلمون العلوم التي يجب على تلاميذ المهندسخانة تعلمها ، وقد أوضحت بيانهم فيما يلي :

٢٠ تلميذا لصنعة المعيار ٢٠ تلميذا لصنعة الميكانيكا أو الدواليب (الآلات)

١٠ لصنعة الحفر ٦ أغبياء وكبيرو السن

وقد ختم تقرير الامتحان هذا فى الساعة الحادية عشرة من ٢٨ شعبان ووضع رئيس لجنة الامتحان وأعضاؤها أختامهم عليه .

وفيما يلى بيان التلاميذ الكبيرى السن الذين لا يصلحون للمهندسخانة :

ميلاد الحدى : مصاب بالرمد ولا يقرأ ولا يكتب .

محمد مصطفى : تلميذ الرسم الخطى درجته دون ولا يعلم شيئا عن الدروس الأخرى رغم دخوله المدرسة منذ افتتاحها .

سليمان سوكه : ذو عاهة ولا يقرأ ولا يكتب .

على كافو : لايقرأ ولا يكتب .

قاسم جيمى : ذو عاهة ولا يصلح للمدرسة .

سليمان حسن : درجته دون فى دروس الهندسة والجغرافيا ووسط فى العربى ولا يعرف شيئا فى الرسم .

حرر هذا التقرير بمعرفة أعضاء لجنة الامتحان ووضع الجميع أختامهم عليه ،

(ويلى ذلك أختامهم) .

تقرير المسيو لوبير :

قدمت تقرير امتحان تلاميذ المهندسخانة الخديوية التى انتدبت لامتحانهم

الملحق السابع

أمر عال بالغاء مدارس ومكاتب المبتديان

ومدرستى الموسيقى والتجهيزية (١)

إن هذا الترتيب قد وضعته اللجنة المنعقدة بحضور حضرة صاحب الدولة نجلنا الباشا السر عسكر لأجل ديوان المدارس ، ولما عرض علينا رأينا أن القرار الصادر منها بالغاء مكاتب المبتديان الكائنة بالأقاليم وبالسيدة زينب ومدرسة الموسيقى إلغاءً تاماً وإلغاء مدرسة التجهيزية أيضا وتوزيع التلاميذ على آلايات البياده والسوارى والطوبجية وإرسال الضباط إلى ديوان معاونتنا لاستخدام من يصلح منهم فى المصالح ورفت بعض الخدمة من المدارس الأخرى ومن المصالح التابعة للمدارس ممن لا حاجة إلى استخدامهم موافق لارادتنا السامية . وعلى ذلك فاننا نأمر بتنفيذه اعتباراً من تاريخ أمرنا ونطلب خصم مبلغ ٥٩٦٠٠ كيس المقتصد من إلغاء هذه المكاتب والمدارس ومن مرتبات المفصولين من ميزانية مصروفات ديوان المدارس ؟

[illegible]

مطبعة الجمهورية
١ ش محمد طلعت نعمان خلف شيكوريل
محطة الرمل ت: ٨١٩٦٤٨